

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

FIATALKORÚ BŰNELKÖVETŐK GYERMEKKORA ÉS A
JAVÍTÓINTÉZETBEN TÖLTÖTT ÉVEIK PEDAGÓGIAI VIZSGÁLATA

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető:

dr. habil. Szabolcs Éva

Készítette:

Hegedűs Judit

Budapest

2007

Tartalomjegyzék

TARTALOMJEGYZÉK.....	2
I. BEVEZETÉS.....	4
II. A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉS PROBLÉMATÖRTÉNETI ELEMZÉSE	10
II. 1. FORRÁSOK	11
II. 2. ÉLETKOR ÉS BÜNTETÉS.....	17
II. 3. A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉS HELYZETE A 20. SZÁZAD KÖZEPÉIG	22
II. 4. A „BÜNTETTES FIATAL” A BÜNTETŐELJÁRÁS ÚTVESZTŐIBEN	26
II. 5. A BŰNELKÖVETÉS OKAI	32
II. 6. NÉZETEK A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉSRŐL.....	37
II. 7. A JAVÍTÓINTÉZET VÁLTOZÁSAI	41
II. 7. 1. Bekerülés és létszámbeli változások	42
II. 7. 2. Pedagógiai munka a javítóintézetben.....	43
II. 7. 3. Javítóintézet vagy rontóintézet?.....	47
II. 7. 4. A javítóintézeti neveltek – a „javítás típus”	49
II. 7. 5. Javítóintézeti pedagógusok régen.....	56
III. A PEDAGÓGIAI ETNOGRÁFIAI KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERÉNEK BEMUTATÁSA 62	
III. 1. A KRIMINOLÓGIAI - KRIMINÁLPEDAGÓGIAI KUTATÁSOKRÓL ÁLTALÁBAN	63
III. 2. A KVALITATÍV KUTATÁSI METODOLÓGIA ELMÉLETI HÁTTERE ÉS JELLEMZŐI	66
III. 3. A KUTATÁS SZÍNTEREI	71
III. 4. MINTA	76
III. 5. A KUTATÁS MENETE ÉS MÓDSZEREI.....	81
III. 5. 1. A kutatás menete.....	81
III. 5. 2. Dokumentumelemzés.....	87
III. 5. 3. Megfigyelés	87
III. 5. 4. Kvalitatív interjú a neveltekkel.....	88
III. 5. 5. Kvalitatív interjú a kollégákkal.....	91
III. 5. 6. Fókuszcsoportos beszélgetés.....	92
IV. A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉS NAPJAINKBAN.....	96
IV. 1. GYERMEK ÉS IFJÚSÁG A 21. SZÁZADBAN	96
IV. 2. DILEMMÁK A BÜNTETHETŐSÉG ÉLETKORI HATÁRÁRÓL.....	101
IV. 3. A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉS HELYZETE NAPJAINKBAN.....	105
IV. 4. A BÜNTETŐELJÁRÁS ÚTVESZTŐIBEN	109
IV. 5. A FIATALKORI BŰNELKÖVETÉS OKAIRÓL MA	118
IV. 6. A JAVÍTÓINTÉZETI VILÁG.....	121
IV. 6. 1. A javítóintézeti nevelés elméleti koncepciói és a gyakorlat.....	121
IV. 6. 2. Kutatások a javítóintézetekről	125
IV. 6. 3. Kihívások a javítóintézeti nevelés előtt.....	127
V. A JAVÍTÓINTÉZETI VILÁG	132
V. 1. A CSALÁD	133
V. 1. 1. A családi légkör.....	135
V. 1. 2. Élmények a családban	141
V. 1. 3. Család- és gyermekképiük	145
V. 2. AZ ERŐSZAK A FIATALKORI BŰNELKÖVETŐK ÉLETÉBEN	156
V. 3. AZ ISKOLA SZEREPE A FIATALKORI BŰNELKÖVETŐK ÉLETÉBEN	162
V. 3. 1. A kinti pedagógusok jellemzése a növendékekről.....	162
V. 3. 2. Vélemények és élmények az iskolából.....	165
V. 3. 3. Az Ászádi Javítóintézetben folyó oktatás-képzés.....	174
V. 4. VÉLEMÉNYEK A JAVÍTÓRÓL ÉS A TOVÁBBI ÉLETÚTRÓL	178

VI. NEVELÉSRE ÍTÉLTEK KÖZÖTT.....	181
VI. 1. A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSOK KÉPZETTSÉGE.....	182
VI. 2. A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS ÚTJA	187
VI. 3. A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUS OLYAN, MINT	190
VI. 4. A JAVÍTÓINTÉZET OLYAN, MINT.....	194
VI. 5. A JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDÉK OLYAN, MINT ...	199
VI. 6. „ÁRRA SZERETNÉM ŐKET NEVELNI, HOGY...”	202
VI. 7. NEHÉZSÉGEK – PROBLÉMÁK	205
VI. 8. TOVÁBBKÉPZÉS	212
VII. KUTATÓI REFLEXIÓ	214
VIII. ÖSSZEGZÉS.....	221
IX. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	225
X. FELHASZNÁLT IRODALOM	226
XI. MELLÉKLETEK.....	241
XII. A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓS LISTA.....	249

I. Bevezetés

A gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés problematikája iránt az utóbbi évtizedekben egyre inkább erősödik mind a közszféra, mind pedig a szakmai körök érdeklődése. Jogászok (például *Vaskuti András*, *Kerezi Klára*), szociológusok (például *Herczog Mária* és kollégái, *Mészáros Mercédesz* vezette kutatócsoport, *Solt Ágnes*), gyógypedagógusok, pszichopedagógusok (*Volentics Anna*, *B. Aczél Anna*, *Szarka Attila*) keresik a választ arra, hogyan is alakul a kiskorúak által elkövetett bűncselekmények aránya, milyen okok rejtőzködnek a jelenség mögött. A témával foglalkozó különböző tudományterületek között – számomra meglepő és elgondolkodtató módon – kevésbé jelent meg a neveléstudomány, holott a kriminalizálódás folyamatában a szocializációs színtereknek (család, iskola, kortárskapcsolatok) alapjában véve meghatározó szerepük van. A téma pedagógiai feldolgozását nemcsak a kriminalizálódáshoz vezető okok miatt tartom fontosnak, hanem azért is, mert egyrészt a gyermekvédelmi és/vagy jogi rendszer által kiszabott intézkedésekben (például pártfogói felügyelet vagy javítóintézeti nevelés) a pedagógiai szempontok alapvetőek, másrészt a gyermekvédelmi és/vagy büntetőjogi intézkedést követő életút alakulásában a pedagógustársadalomnak is szerepe van.

A téma létjogosultsága a neveléstudományi kutatások felől is megközelíthető. Az 1990-es évektől kezdve hazánkban is egyre határozottabban megjelent a gyermekkor vizsgálata iránti igény, amely elsősorban a neveléstörténet területén ért el eredményeket. A gyermekkor-történet – amely terület ma már a neveléstörténeti kutatások meghatározó irányzatává nőtte ki magát – művelői között nemcsak történészeket (*Péter Katalin*) és neveléstörténészeket (*Kéri Katalin*, *Nóvik Attila*, *Pukánszky Béla*, *Szabolcs Éva*) találhatunk, hanem néprajzkutatót (*Hegedűs Ildikó*), pszichológust (*Vajda Zsuzsanna*) is. A hazai gyermekkor-történeti kutatások elsősorban pedagógiai munkák (gondolkodók művei, tankönyvek, pedagógiai sajtó) forráselemzésén alapulnak. Témájukat tekintve elsősorban a gyermekek életmódjának, iskolai életének vizsgálatát, a pedagógiai sajtóban megjelenő gyermekkép elemzését vállalták fel. Hiányként fogalmazható meg azonban, hogy e kutatások nem igazán foglalkoznak a gyermekvédelem „kliensei” közé sorolható gyermekek történeti

megítélésével, a korabeli társadalomban kialakult helyzetükkel. A disszertáció első része ezt a hiást szeretné pótolni azzal a rövid történeti áttekintéssel, melynek középpontjában a gyermek- és fiatalok bűnelkövetőiről alkotott nézetek alakulása, illetve a javítóintézet mint intézmény működésének változása áll.

A pedagógiatörténeti vizsgálódásokon kívül a neveléstudomány más területeihez kapcsolódó, gyermekkorral foglalkozó kutatások igen kis számban¹ vannak jelen, ahogy ezt *Golnhofer Erzsébet* és *Szabolcs Éva* is megállapította: „Kevés a gyermekkor sajátosságait elemző kutatás, a társadalmi strukturális elemzések inkább az ifjúkorral foglalkoznak, alig vannak a gyermeklét mikrovilágát feltáró vizsgálatok...” (*Golnhofer – Szabolcs*, 2005. 98. o.).

Érdemes még megemlíteni az ifjúságkutatásokat, melyeket hazánkban a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, majd 2007. januártól kezdve a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet Ifjúságkutatási Osztálya koordinálja. A kutatások az ifjúsági és a gyermek korosztály élethelyzetét, illetve az ezt meghatározó gazdasági, társadalmi és kulturális folyamatokat vizsgálják a szociológia tudományának eszköztáráján keresztül. A neveléstudomány területéről az ifjúságkutatások közül fontos kiemelni a *Mészáros György* által végzett ifjúsági szubkultúra vizsgálatot (*Mészáros*, 2003), mely az iskola és a techno-house találkozását a pedagógiai etnográfia segítségével elemzi.

A témára vonatkozó fellelhető szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy a javítóintézetekkel kapcsolatban viszonylag kevés kutatást végeztek hazánkban (*lásd IV. 6. 2. fejezet*). Ezek közül is érdemes megemlíteni a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolához – jelenleg az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – kapcsolódó *Illyés Sándor Kutató Laboratórium* tevékenységét, mely 1981-89 között több szálon kapcsolódott a Társadalmi Beilleszkedési Zavarok kutatási főirány munkájához. A laboratórium koordinálta a gyermek- és ifjúkori deviáns jelenségek vizsgálatát, többek között *Popper Péter*, *Ranschburg Jenő*, *Csere Judit* kutatásait, illetve saját kutatásokat is szerveztek. A javítóintézetekhez kapcsolódóan *B. Aczél Anna* és *Darvas Ágnes* végzett vizsgálatot a zárt és félzárt intézetek

¹ Kivételt képez ez alól az ELTE Oktatásméleti Tanszék által végzett kutatás, melynek során 7 és 17 év közötti gyermekekkel készítették strukturált kvalitatív interjút. Ezek elemzése során árnyalt képet kaptak a kutatók 100 gyermek tanulóképéről, az iskolai pályafutásuk jellegzetességeiről (*Golnhofer – Nahalka*, 2001).

reszocializációs tevékenységéről. A 90-es években *Volentics Annának* köszönhető, hogy a javító- és nevelőintézetben élő gyermekeket és életüket jobban megismerhette a szakma. Az általa megfogalmazott kutatási eredmények felhívták a figyelmet arra, hogy mennyire fontos a gyermek- és ifjúságvédelemben a szemléletváltás, melynek „alapfeltétele a gyermekkor akceptálni tudása, vagyis annak elfogadása, hogy gyermekkor – bár az adott ember életének szerves része – mégis fejlődésének minden későbbtől eltérő szakasza. Ez ugyanis az a fejlődési fázis, mikor alanyi joga van a tévedéshez, botladozáshoz, s nemcsak a járatanulás szakaszában, s nemcsak mozgásos fejlődésében.” (*Volentics*, 1996. 260. o.)

Herczog Mária (*Herczog*, 1994) a 90-es évek első felében a Rákospalotai Leánynevelő Intézetben és a Szőlő utcai Fiúnevelő Intézetben folytatott vizsgálatot, melynek középpontjában a nevelőmunka hatékonysága, a javítóintézeti nevelés és a család kapcsolatának elemzése állt. *Herczog Mária* rámutatott arra, mellyel én is szembesültem kutatásom során: a bekerülést megelőző szakaszról igen kevés iratanyag áll rendelkezésre. Hasonló nehézségekkel találkozott *Utasi Judit* is, aki 1991-1996 között 452 javítóintézeti nevelt aktáját vizsgálta meg a pártfogói felügyelet szemszögéből (*Utasi*, 2001).

A 21. század fordulóján – észelve a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés alakulásának kedvezőtlen tendenciáit – egymástól függetlenül öt olyan kutatás szerveződött, mely a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetésre, illetve a javítóintézetekre koncentrált:

- *Lénárd Krisztina és Rácz Andrea* (*Lénárd és Rácz*, 2004)² fő célja az volt, hogy a javítóintézeti nevelés mint támogató rendszer jellemzőit a jogszabályok, az ellátórendszer írott szabályainak, a pedagógiai elvek és módszerek, illetve a javítóintézetben nevelkedő fiatalok társas kapcsolatainak, családi, illetve mikrokörnyezetének elemzésével tárják fel. A szerzők által megfogalmazott policy jellegű ajánlások is arra utalnak, hogy ez a kutatás elsősorban a minőségbiztosítás szempontját tartotta szem előtt, kevésbé jelentek meg a gyermekkor-kutatás jellemzői.

² A kutatás a Rubeus Egyesület megbízásából készült az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium „Társadalmi kirekesztés elleni küzdelem 2002” kutatási pályázat keretein belül. A kutatási beszámoló letölthető <http://rubeus.hu/docu/javkut.pdf> honlapról. Letöltés ideje: 2007. március 10.

- *Hatvani Erzsébet és Papházi Tibor* igen nehéz feladatra vállalkoztak akkor, amikor egy olyan utánkövetéses vizsgálatot szerveztek, amely a javítóintézetekből elbocsátottak életútját vette górcső alá. Az interjúk elemzését követően hangsúlyozták a javítóintézetek szerepét a fiatalok beilleszkedésének elősegítésében: „kimutatható, hogy a javítóintézetre azért emlékeznek szívesen a volt növendékek, mert az nem büntetőhatalomként viszonyult hozzájuk, hanem a kölcsönös megértés és elfogadás révén igyekezett partneri kapcsolatot kialakítani velük és segítő támogatásban részesíteni őket.” (*Hatvani és Papházi*, 2004. 155. o.) Az igen pozitív megítélés ellenére napjainkban a javítóintézetek nincsenek igazán kedvező helyzetben, erre talán az a kerekasztal-beszélgetés is utal, melyet a Magyar Kriminológiai Társaság 2006. márciusában szervezett „A fiatalkori bűnözés. Van-e jövője a javítóintézetnek?” címmel. Magából a kérdésfelvetésből is arra következtethetünk, hogy a fiatalkorúakkal szemben alkalmazott büntetőjog átalakulóban van: a szabadságvesztéssel járó büntetés helyett egyre inkább a pártfogói felügyelet, illetve a helyreállító igazságszolgáltatás³ előtérbe kerülése figyelhető meg.
- Az Országos Kriminológiai Intézet 2004-ben szervezett kutatása „*A fiatalkori elkövetők gyermekkoruk – az elkövetővé válás előzményei*” címet viseli. Vizsgálatuk során 128 fiatalkori elkövetőt kérdeztek meg arról, hogyan telt eddigi életük, eltért-e az ideáltól, és ha igen, miben különbözhetett a gyermekkoruk azon gyermekeiktől, akik nem válnak bűnelkövetővé⁴. Az eredményekről még nem jelent meg részletes elemzés, de mindenféleképpen fontosnak tartom kiemelni ezt az irányt is. Itt elsősorban a szociológia oldaláról vizsgálták meg a szerzők a problémakört, nem jelentek meg a pedagógiai vonatkozású következtetések.

³ A helyreállító igazságszolgáltatási szemlélet a bűncselekményt elsősorban a személyek közötti konfliktusként értelmezi. Ebből kiindulva nem a bűnelkövetőt akarja megbüntetni, hanem a megsérült közösségi (sértett és elkövető közötti) kapcsolatok helyreállítása és a bűncselekmény által okozott sérelmek jóvátétele kerül a középpontba. A konfliktus megoldásában az elkövető, az áldozat, illetve a közösség érintett tagjai is aktívan együttműködnek. Hazánkban a helyreállító igazságszolgáltatással – többek között – *Herczog Mária*, *Kerezi Klára* és *Fellegi Borbála* foglalkozik.

⁴ Az Országos Kriminológiai Intézeten belül *Bolyki Orsolya* és *Sárik Eszter* vezeti a kutatást, melyről részletesebb információ a <http://www.okri.hu/content/view/47/104/> oldalon olvasható. Letöltés ideje: 2007. március 10.

- A témával kapcsolatos legfrissebb kutatás *Solt Ágnes*⁵ nevéhez fűződik, aki elsősorban büntetés-végrehajtási intézményben élő fiatalokkal készített – az általam alkalmazott biográfiai kutatási modelltől eltérő alapokon nyugvó – biográfiai jellegű vizsgálatot. A szerző által készített mélyinterjúkban – hasonlóan az általam végzett kutatáshoz is – kiemelt szerepet kaptak a szocializációs közegek, azonban a büntetést követő életútra nem tért ki a kutatás.
- Az ötödik – általam végzett – kutatás az Aszódi Javítóintézet és a Rákospalotai Javítóintézet közreműködésével indult 2000-ben. A kutatásból a mai napig is tartó munkakapcsolat és szoros együttműködés lett, ennek folyamatát és eredményeit mutatom be dolgozatomban.

Kutatásom során arra vállalkoztam, hogy a rövid problémátörténeti áttekintést követően (*II. fejezet: A fiatalkori bűnelkövetés problémátörténeti elemzése*) átfogó képet adjak egyrészt a fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkoráról, a gyermekkorról alkotott képükről (*V. 1. fejezet: A család; V. 2. fejezet: Az erőszak a fiatalkorú bűnelkövetők életében*), másrészt pedig a javítóintézeti világról (*V. 3. fejezet: Az iskola szerepe a fiatalkori bűnelkövetők életében; V. 4. fejezet: Vélemények a javítóról és a további életútáról; VI. fejezet: Nevelésre ítélték között*).

A problémátörténeti részben igyekeztem olyan kérdéskörök történeti szempontú elemzését elvégezni, melyek mai napig is érdeklik a témával foglalkozó szakembereket. Fontosnak tartom felvázolni a fiatalkorúakra vonatkozó szemléletmód és a javítóintézeti nevelés változását a dualizmus korától kezdve egészen napjainkig. Véleményem szerint e folyamat ismerete segíthet megérteni azokat a vitás kérdéseket, amelyek a mai napig is jelen vannak a szakmai közéletben. Így a következő területeket érintettem problémátörténeti áttekintésemben:

- A büntethetőség életkori határa
- A büntetőeljárás folyamata és problémái
- A gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők megítélése

⁵ Solt Ágnes: Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban. Szociokulturális háttér-viszonyok. Kézirat, interneten 2007. május 7-én jelent meg a kutatási beszámoló: http://www.szochalo.hu/fileadmin/szochalo/Uj_Szochalo/tudomany/deviancia/peremenbillegofiatalok.pdf
Letöltés ideje: 2007. május 10.

- Mindennapok a javítóintézetben
- A javítóintézeti pedagógusok

A jelen helyzetet feltáró szakirodalmi vizsgálódásban a problémátörténeti áttekintésben érintett kérdések is helyet kaptak, ezek megfelelő alapot nyújtottak az empirikus kutatáshoz, melyben az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- Milyen tényezők járulnak hozzá egy fiatal kriminalizálódásához?
- Milyen gyermekképpel rendelkeznek a vizsgálatban résztvevők?
- Hogyan jelenik meg az iskola a javítóintézeti neveltek életében?
- Mi jellemzi a javítóintézetben folyó nevelést?
- Mi jellemző a javítóintézetben dolgozó pedagógusok fiatalkorú bűnelkövetőkkel kapcsolatos gyermekképére?

Arra törekedtem, hogy egy – az általános pedagógia számára – kevésbé ismert csoportot ismerjek meg egy kevésbé elterjedt metodológia, a pedagógiai etnográfia alkalmazásával. Ezenkívül egy olyan nevelési intézménnyel foglalkoztam, amely a kívülállók számára „misztikus, gyakran félelmetes” helyként jelenik meg. Célom az, hogy pedagógiai szempontból elemezzem a javítóintézeti munka és az itt élők jellegzetességeit. Kutatásommal bővíteni szeretném a hazai gyermekkor-kutatások körét, illetve a pedagógiai etnográfia módszerének alkalmazásával fel szeretném hívni a figyelmet arra, hogy egy intézmény belső világának feltárása során milyen fontos a kutató aktív részvétele, illetve egy etnográfiai kutatás miként tud beépülni a vizsgálat színteréül szolgáló intézet pedagógiai munkájába, hogyan jelenhet meg a pedagógiai folyamatot segítő kutatási módszer egy zárt intézet életében.

II. A fiatalkori bűnelkövetés problémátörténeti elemzése

Ahhoz, hogy megértsük a fiatalkori bűnelkövetéssel kapcsolatos szakmai diskurzusokat, véleményem szerint fontos megvizsgálni a témát történeti szempontból is. Tudjuk, hogy az egyes történeti korszakokban más-más társadalmi berendezkedés volt jellemző, amely természetesen hatást gyakorolt a fiatalkori bűnelkövetés helyzetére, megítélésére, mégis számos kérdés – bármelyik korszakot is vizsgáljuk – folyamatosan jelen volt a szakmai köztudatban. Ebben a fejezetben a források rövid bemutatását követően a forráselemzés módszerével a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Miként alakult/változott a büntethetőség életkori határa, és milyen indoklás jelent meg a háttérben? (II. 2. fejezet: *Életkor és büntetés*)
- Milyen jellegű bűncselekményeket követtek el a fiatalkorúak? (II. 3. fejezet: *A fiatalkori bűnelkövetés helyzete a 20. század közepéig*)
- Mi történt a fiatalkorúakkal a bűncselekmény elkövetése után? (II. 4. fejezet: *A „büntetett fiatal” a büntetőeljárás útvesztőiben*)
- Miért követték el ezeket a bűncselekményeket? (II. 5. fejezet: *A bűnelkövetés okai*)
- Hogyan vélekedett a szakma a züllött fiatalokról? (II. 6. fejezet: *Nézetek a fiatalkori bűnelkövetésről*)
- Miként változott a javítóintézeti munka a 19-20. század folyamán? (II. 7. fejezet: *A javítóintézet változásai*)

A történeti jellegű vizsgálódás során elsősorban az Aszódi Javítóintézet irattárában, valamint a Magyar Országos Levéltár Igazságügyminisztérium iratanyagai között fellelhető elsődleges forrásokra támaszkodtam. Az Aszódi Javítóintézet irattára kincseket rejtget a javítóintézeti nevelés történetével foglalkozók számára. 1946-tól kezdődően az irattárban összegyűjtötték az intézet működésével kapcsolatos általános, gazdasági, pedagógiai iratok mellett a növendékekkel kapcsolatos iratanyagokat, melyek a mai napig is fontos forrásai a témával foglalkozóknak.

II. 1. Források

A problémátörténeti – és jelen helyzetre vonatkozó – kutatás során többféle forrást is felhasználtam, amelyeket az alábbi táblázatban (1. táblázat) foglaltam össze.

Forrás típusa ⁶	Történeti kutatás	Jelenre vonatkozó kutatás
Elsődleges	Törvények, jogi dokumentumok Pedagógiai dokumentumok (szabályzatok, pedagógiai program stb.) Környezettanulmány Jelentések, jegyzőkönyvek Bíróági ítéletek Csoportnapló Levelek	
	Élet- és jellemrajzi füzetek	Pedagógiai, nevelői jellemzés
Másodlagos	Tanulmányok és cikkek	
		Kutatási beszámolók

1. táblázat: A kutatás során felhasznált források

A források kiválasztásánál arra törekedtem, hogy a jogi, pedagógiai szempontokat tartalmazó dokumentumok is feldolgozásra kerüljenek. A konkrét intézet működésére vonatkozó iratanyagok mellett mind a történeti, mind pedig a jelen helyzet feltárásánál nagyon jól használható forrás volt az úgynevezett növendékügyi anyag, amely több dokumentumból állt össze: a bírósági ítélet, környezettanulmányok, jelentések, szülők, hatóságok levelei, szökecskékről szóló jegyzőkönyvek mellett az élet- és jellemrajzi füzetet is ki kell emelni. A továbbiakban ezek rövid bemutatására kerül sor:

⁶ Elsődleges forrásnak tekintettem az intézet működésére vonatkozó hivatalos dokumentumokat, korabeli leírásokat. Másodlagos források közé soroltam az intézetekről, a témáról készült összefoglaló tanulmányokat és cikkeket.

- *Környezettanulmányok*: a források egyik legnagyobb csoportját a környezettanulmányok alkotják. Már az 1913. évi VII. törvénycikk⁷ alapján a pártfogó tisztviselő vagy „a bíróságnál erre a célra jelentkező más alkalmas személy” (16. §) készítette el a környezettanulmányokat, melyeket a fiatalkorúakra vonatkozó büntetőeljárásnál többféle célból használtak fel: a bírósági ítélet meghozatala előtt a rendőrség és a bíróság tájékoztatására, illetve a próbára bocsátás, az utógondozás és az intézetből történő elbocsátás után a fiatalkorú életkörülményeiről, magatartásáról való információszolgáltatás céljából. A környezettanulmányok a személyi adatok mellett az iskolai végzettségre, a gyermek rossz szokásaira, a lakókörnyezetére, családi és iskolai szocializációjának főbb jellegzetességeire tértek ki. Napjainkban is hasonló szempontok alapján készülnek a környezettanulmányok, melyek a büntetőeljárásban is fontos bizonyítási eszközként szerepelnek. 2003. július 1-jétől kezdve a Pártfogó Felügyelői Szolgálat feladatai között szerepel a környezettanulmány elkészítése, melyet a nyomozóhatóság, az ügyész vagy a bíróság rendelhet el. Érdemes kiemelni, hogy már a két világháború közötti korszakban is megfogalmazódott az az igen negatív vélemény, miszerint a környezettanulmányok többsége „csupán a fiatalkorú életrajzának rövid összefoglalása, anélkül, hogy jellemrajzot, vagy legalább oly adatokat szolgáltatna, amelyből a jellemrajz megalkotható.” (Vámbéry, é. n. 30. o.). Kutatásom során én is azzal szembesültem, hogy igen hiányosak ezek a dokumentumok, gyakran megbízhatatlan, ellentmondásos információt tartalmaztak, amely – véleményem szerint – megnehezítheti a szakemberek munkáját.
- *Élet- és jellemrajzi füzetek vagy nevelési napló*: a források második nagy csoportját az élet- és jellemrajzi füzetek alkották, régebben ebbe rögzítette a családfő⁸, napjainkban a csoportnevelő a növendéknek az intézetben eltöltött

⁷ 1913. évi VII. törvénycikk a fiatalkorúak bíróságáról.

⁸ A csoportok, vagy ahogy régen nevezték őket a családok élén, mindig nevelők álltak, akiket egészen az 1940-es évek végéig családfőeknek neveztek, majd a nevelő kifejezés terjedt el. Az ő feladatuk a növendékek nevelése, szocializációs folyamatuk elősegítése.

idő alatt történt fejlődését és nevelési folyamatát. Ez a dokumentum lesz az, amely leginkább tükrözi az egyén legfőbb jellemzőit, a személyi adatokat, rövid előéletét és intézeti életét. Jó esetben e dokumentum vezetése nem csupán egy „adminisztratív feladat”, hanem informatív tájékoztató, amely segítséget nyújthat például a kísérleti kihelyezés eldöntésében, a különböző hatóságok, szervek tájékoztatásában, de akár a kikerült növendék kérésére kiadott igazolások elkészítésében is. Az élet- és jellemrajzi füzetek/nevelési napló elemzése során három nagy tartalmi egység körvonalazódott. A személyi adatok segítségével képet kaphattam arról, hogy milyen életkorban, honnan, milyen szerkezetű és vagyoni helyzetű családból, milyen iskolai végzettséggel kerültek be a növendékek. A második nagy egység az előéletre vonatkozik, rendszerint ez a rész tartalmazta a családi hátteret, a bűncselekmény leírását és a háttérben lévő esetleges okokat. A harmadik tartalmi egység az intézetben eltöltött élet bemutatása volt, melyre – ha különleges esemény (például szökés, baleset, ítélet hatályon kívül helyezése, próbára bocsátás) nem tette szükségessé – régebben negyedévenként került sor. Akár a korábbi, akár a napjaink pedagógiai feljegyzéseit nézzük, szinte hasonló elemek jelentek meg, ezek a következők voltak:

- Egészségügyi állapot: betegségek, baleset, fejlettség
 - Rend- és tisztaságszeretet
 - Értelmi színvonal
 - Érzelmi élet, hangulat
 - Társakhoz való viszony
 - Munkához, tanuláshoz való viszony
 - Negatív megnyilvánulások
 - Fenyítések, büntetések – jutalmak, dicsérek
 - Hogyan vélekedik róla a nevelő?
- *Jelentések, jegyzőkönyvek:* A források harmadik nagy csoportját a jelentések alkották, melynek többféle típusával találkoztam: például családfői/pedagógiai jelentések, jellemzések a növendékről és a csoportról; az igazgató jelentései a fenntartó felé az intézetben történetekről (például gazdasági helyzetről, az épület

felújításáról, a szökeésekről). A családfőeknek/nevelőknek kötelessége volt javaslatot készíteniük a növendékek kihelyezése előtt, melyekhez igen nagymértékben felhasználták az élet- és jellemrajzi füzetekben, nevelői jellemzéseken olvasható információkat. A jelentéseken kívül fontos forrásanyagként szolgáltak a szökeésekről, a javítóintézetben történt balesetekről, bűncselekményekről készült jegyzőkönyvek. A jegyzőkönyvekből megtudhattam a szökeések módjait, okait, a dolgozók esetleges felelősségét. Természetesen a dokumentumelemzés során mindvégig figyelembe kellett venni, hogy ezeket a jegyzőkönyveket, jelentéseket gyakran a fenntartó számára tovább kellett küldeni, azaz megfogalmazásukban nagyon jól érzékelhető volt a fenntartónak való megfelelni vágyás.

- *Csoportnapló*: a nevelők általában a csoport életének legfontosabb eseményeit foglalják össze ebben a dokumentumban. Ezek segítségével képet kaphattam a javítóintézeti neveltek mindennapjairól. Érdekes kiemelni, hogy míg régen, például az ötvenes években meghatározott sablon mentén készültek ezek a naplók, napjainkban nincsenek meghatározott szempontok, ennek következtében igen eltérő a tartalmuk.
- *Bírósági ítéletek*: a növendékekkel foglalkozó iratok közül a bírósági ítéletek is hasznos forrásként szolgáltak, melyek elemzése során árnyalt kép körvonalazódott az elkövetett bűncselekményekről, a fiatal életmódjáról, és nem utolsósorban a bíróságok ítélkezési szokásáról. Az ítéleteket rendszerint megindokolták, ez számomra igen sok információt adott arról, hogy miért is tartják megfelelőnek a javítóintézeti nevelést, mit várnak el tőle. E kutatás felhívta a figyelmemet arra, hogy ez a dokumentum mennyire jól felhasználható a gyermekkor(-történeti) kutatásokban.
- *Levelek*: igen érdekes elsődleges forrásként jelentek meg a levelek, melyek egy része a szülők, családtagok levelei az igazgatóhoz, illetve az igazgató válaszai. Ugyanakkor – elsősorban Kiss István⁹ által adott iratanyagok között – növendékek által írt levelek is fontos információt adtak az intézeti élet utáni

⁹ Kiss István az Aszódi Javítóintézetben dolgozott nevelőként az 1950-es évektől.

beilleszkedésről. Munkám során a hivatalos levelezés egy részét is felhasználtam, elsősorban a történeti résznél.

Az elsődleges források között szükséges még megemlíteni az intézetek működésére vonatkozó jogi (törvények, rendeletek, szabályozások) és pedagógiai dokumentumokat (SZMSZ, pedagógiai program stb.).

Az elsődleges forrásoknál a hivatkozással kapcsolatban fontos kiemelni azt, hogy az Aszódi Javítóintézet irattárában talált dokumentumoknál nem tudtam jelzetet írni, csupán – amennyiben olvasható volt – a levél iktatószámát tüntettem fel. Sem a környezettanulmányok, sem a bírósági ítéletek, sem pedig az élet- és jellemrajzi füzeteknél, naplókban nem jelöltem a növendékek nevét és sorszámát a személyiségi jogok védelme érdekében. A Magyar Országos Levéltár iratainál törekedtem a pontos jelzet feltüntetésére, azonban itt sem állt rendelkezésemre minden iratanyagnál részletes jelzet.

Az elsődleges források közül kiváló alapot nyújtottak azok a történeti áttekintések, melyeket a dualizmus korában jogászok készítettek a fiataalkori bűnözésről (bűnelkövetésről) és a javítóintézeti nevelésről (*Stoff*, 1894; *Kun – Ládai*, 1905). A dualizmus korában igen jelentős folyóiratok jelentek meg a gyermekvédelem területén, így például a *Gyermek* vagy a *Gyermekvédelmi Lap* (Gyermekvédelem Lapja), melyekben viszonylag jelentős számban találhatunk a gyermek- és fiataalkori bűnelkövetésre vonatkozó írásokat. Az első világháború után már kevésbé ismert az intézetek és a benne élők története, mivel a második világháború során megsemmisült az intézeti iratanyagok jelentős része, így csak a folyóiratokban megjelent tanulmányok, kriminálpedagógusok, jogászok írásai (*Nemes*, 1935; *Németh*, 1931 stb.) alapján tájékozódhattam a fiataalkorú bűnelkövetők megítéléséről és életéről az 1918-1945 közötti korszakban (*Hegedűs*, 2005).

A pedagógiai folyóiratok mellett nem szabad elfeledkezni a jogi folyóiratokban megjelent tanulmányokról (pl. *Jogtudományi Közlöny*, *Belügyi Szemle* stb.) sem, bármelyik korszakra is gondolunk. Természetesen az, hogy a köztudatban és a szakmában mennyire jelent meg ez a témakör, nagymértékben függött az adott társadalomtól. Erre kiváló példa lehet az 1940-es évek végén és az 1950-es években kialakult szemléletmód, mely szerint a kriminológia burzsoátudomány és a

szocializmus építésével, a „szocialista embereszmény” megvalósításával, a nyomor felszámolásával a kriminalitás, a prostitúció, a csavargás fokozatos megszűnése lesz jellemző, így pedig teljesen szükségtelen kutatni ezekben a témákban. Ennek tudható be, hogy az 50-es évek végéig nem nagyon találunk gyermek- és fiatalkori bűnelkövetéssel kapcsolatos írásokat.

II. 2. Életkor és büntetés

Problématörténeti vizsgálódásom során folyamatosan visszatérő kérdés volt a büntethetőség életkori határa: vajon mikor éri el a gyermek azt az életkort, amikor büntetőjogilag felelősségre vonható? E kérdés hazánkban jól láthatóan a 18. század végétől merült fel: ekkor (1792) próbálták meg először a fiataikorúak feletti ítélkezés törvényi szabályozását. Az 1792-es büntetőtörvény-tervezetben jelent meg az a gondolat, hogy a 7. életévét be nem töltött gyermekek ellen ne indulhasson bűnvádi eljárás, valamint az életkorhoz viszonyítva differenciálták a büntetés formáját. Hasonló elv alapján dolgozták ki az 1843-as törvényjavaslatot, amelynek tárgyalása során felmerült a 16 év alatti bűncselekményt elkövető fiatalok számára „javító iskola” felállítása. Azonban e javaslatok nem léptek érvénybe, a bűncselekményt elkövetett fiataikorúakat továbbra is a helyenként kialakult gyakorlat alapján ítélték el. A törvényjavaslatokat vizsgálva jól látható, hogy ekkor még semmiféle pedagógiai megfontolás nem volt az életkorok meghatározása mögött, csupán a külföldi joggyakorlat hatása érzékelhető¹⁰.

Az 1848/1849-es szabadságharc bukása után a németesítés jegyében 1852-ben vezették be hazánkban az osztrák büntetőtörvénykönyvet, mely 1861 közepéig volt érvényben. A büntetőtörvénykönyv külön szabályozta a fiataikorú bűnelkövetőkkel szemben kiszabható büntetéseket, itt jelent meg először jogi szinten az életkor szerinti differenciálás. Így például 14-18 év közötti fiatalokra csak „könnyűvasat” lehetett alkalmazni, s bot helyett „csak” vesszőütést kaphattak. Ugyanez a törvény meghatározta, hogy 20 év alatt sem halálra, sem pedig életfogytig tartó börtönbüntetésre nem ítéltették el senkit. Azonban ekkor még mindig nem volt szó arról, hogy a bűnelkövető fiatalok számára külön intézményeket állítsanak fel (Gayer, 1960).

Az 1861. július 23-án megtartott Országbírói Értekezlet visszaállította a magyar joggyakorlatot, s megfogalmazódott az igény az egységes büntető törvénykönyv

¹⁰ A nemzetközi joggyakorlatot minden bizonnyal befolyásolta a XVIII. század végén kibontakozó filantropista mozgalom. E dolgozat kereteit meghaladja a filantropizmus és a jogalkotás kapcsolatának elemzése, bár feltehetően érdekes lenne az összefüggéseket megvizsgálni.

létrehozására, melyet 1878. május 29-én hirdettek ki és 1878. évi V. törvénycikként¹¹ iktattak törvénybe. Az új büntetőtörvénykönyv, amely Csemegi-kódex néven vált ismertté, 1880-ban lépett életbe. Ez a törvény rendelte el a fiatalok büntetésekre részére javítóintézetek felállítását, azonban az intézetek szervezetről, felszereléséről, működéséről nem rendelkezett. Ugyanakkor kimondta, hogy a 12 éven aluli gyermekeket semmiféle hatósági eljárás alá nem lehet vonni. A Csemegi-kódex a fiatalkorúság felső életkori határát 16. életévben szabta meg, ennek indoklása minden bizonnyal megtalálható a törvényhez kapcsolódó parlamenti vitában, melynek elemzése e dolgozat kereteit meghaladja.

Az 1908-ban megjelent Büntetőnovella a büntethetőség alsó határát megtartotta, eszerint „az ellen, aki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét meg nem haladta (gyermek), sem vád nem emelhető, sem bünvádi eljárás nem indítható.” (Balogh, 1909. 253. o.), ugyanakkor a felső határt 18 évben maximalizálta. E változások feltehetőleg a 19. század végén kibontakozó gyermekközpontúsággal is kapcsolatba hozhatóak. A gyermektanulmányozási mozgalom megjelenésével már nemcsak a jogi szempontok, hanem pszichológiai, pedagógiai szemléletmód is érzékelhető volt a kiskorú elkövetőkkel szembeni bánásmódnál. A Büntetőnovella szerint a 12 év feletti bűnelkövetőkkel szemben a bíróság a következő intézkedéseket teheti a *fiatalkorú egyéniségének, értelmi és erkölcsi fejlettségi fokának, életviszonyainak és az eset összes többi körülményeinek figyelembevételét követően*¹² (kiemelés tőlem):

- *Dorgálás*: a bíróság nyilvános tárgyaláson „ünnepélyes, komoly intelmet intéz” (19.§) a fiatalhoz, azaz egyfajta pedagógiai célzatú figyelmeztetést kap a bűncselekményt elkövető 12 év feletti gyermek.
- *Próbára bocsátás*: a bíróság a fiatalkorút ítélethozatal nélkül, megfelelő figyelmeztetés után egy évi próbaidőre szigorú szabályokhoz kötött felügyelet mellett feltételeken szabadlábon hagyja (21.§). Pedagógiai szempontból érdemes kiemelni, hogy ezt a felügyeletet a szülőn kívül

¹¹ 1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekéről és vétségekről

¹² Büntető Novella, 1908. évi XXXVI. évi törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bünvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról, 17.§) <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7036> Letöltés ideje: 2007. március 17.

állami gyermekmenhelyre, vagy valamilyen karitatív alapon szerveződött gyermekvédő és patronázs egyesületre bízta. A pártfogók rendszerint pedagógiai szempontból kevésbé voltak felkészülve a feladat elvégzésére.

- *Javitó nevelés:* a bíróság általában akkor alkalmazta ezt az intézkedést, ha a fiatal környezetében züllésnek volt kitéve (24-25.§). Az intézkedés határozatlan időtartamú volt, de legalább egy évet az intézetben kellett tölteni. A későbbiek során látható, hogy ennél az intézkedésnél a büntetés-végrehajtás és a pedagógia szempontjai közösen érvényesültek.
- *Fogház:* súlyos bűncselekmény elkövetése esetén rótták ki fiatakorúakra. A fogházbüntetés legkisebb tartama tizenöt nap volt. Leghosszabb tartama – ha a fiatakorú a cselekmény elkövetésekor tizenötödik évét betöltötte és cselekményére a törvény halál- vagy fegyházbüntetést állapít meg – tíz év, más esetekben öt év. A fogházbüntetést külön, a fiatakorúak számára felállított intézményben lehetett végrehajtani (26.§).

A Büntetőnovella országgyűlési vitájáról szóló jegyzőkönyvből kiderül, hogy már ekkor is megosztotta a képviselőket a büntethetőség életkori határa: „A törvényjavaslat a korhatár szempontjából a 12 éves kort állapítja meg olyannak, a melyen tul kezdődik a bűnösség. Az első tervezet a 14-ik évhez kötötte ezt a korhatárt, azt mondván, hogy 14 éves koráig senki ellen bűnvád nem emelhető. Már most különböző tényezők befolyása folytán ez az első korhatár leszállított a 12-ik évre-Szerintem a törvényjavaslatnak ezen intézkedése nem helyes; jobb szerettem volna, ha a bűnözés alsó stádiuma a 14-ik évig büntetlenül marad.”¹³ – hangzott *Bródy Ernő* véleménye 1908. május 29-én a Parlamentben. A Büntetőnovella alkotóinak széleskörű tájékozottságát mutatja az, hogy pedagógiai és pszichológiai szempontokat is figyelembe vettek, hiszen az életkoron túl a beszámítási és belátási képesség vizsgálata is fontossá vált, azaz szükségesnek tartották az elkövető értelmi és erkölcsi fejlettségéről való tudást is.

¹³ Országgyűlési Napló, 1908. május 29. 295. oldal

A Büntetőnovellában megfogalmazott életkor szerinti differenciálás az 1920. évi XXVI. törvénycikkben¹⁴ is jól érzékelhető. Ez a jogi dokumentum a kiszabható botbüntetéssel kapcsolatban konkretizálta, hogy a botütések száma – tekintettel az elítélt egészségi állapotára – fiatalkorúra ötnél kevesebb és huszonötnél több nem lehet. (2. §) A botütésekhez az ügyészség vezetője részéről kijelölt fogházőr a fiatalkorú egyénnel szemben korához és testi fejlettségéhez mérten megfelelő spanyolnádát vagy más minőségű vesszőt alkalmazhat (4.§) törvény szerint.

Összességében véve elmondható, hogy a 20. század közepéig büntetőjogi szempontból a fiatalkorúakkal kapcsolatban a következő álláspont alakult ki: 12-18 év közötti fiatalokkal szemben a felnőttekétől eltérő bánásmódot kell alkalmazni. A fiatalkorú bűnelkövetőkkel való foglalkozásban a büntetés mellett a pedagógiai szempontok is megjelentek: a joggyakorlatban is érzékelhetővé vált a „javítás”, a nevelés szándéka, ezzel is magyarázható az, hogy a javítóintézetek megjelentek és a benne élők létszáma folyamatosan emelkedett.

A második világháborút követően a joggyakorlatban nem történt számottevő változás, egészen 1961-ig a 12-18 év közötti életkori határ volt jellemző, bár a szakmában folyamatosan jelen volt a büntethetőség életkori határa felemelésének terve. Erre csak az 1961. évi V. törvényben¹⁵ került sor, melynek 20. §-a azt rendelte el, hogy nem büntethető, aki a bűncselekmény elkövetésekor nem töltötte be a 14. életévét. A fiatalkorúakkal szemben elsősorban nevelő intézkedés vagy büntetés kiszabása volt a cél annak érdekében, hogy „a fiatalkorú helyes irányban fejlődjék, és a társadalom hasznos tagjává válják” (86.§). A törvény által kiszabható testi fenyítés megszűnt. A nevelő intézkedések közé tartozott a bírói megrovás, a próbára bocsátás, illetve a javítóintézeti nevelés, ezek tartalmukat tekintve hasonlóak voltak az 1908-ban megfogalmazottakhoz. A fiatalkorúakkal szemben alkalmazható büntetések között új elemek is láthatóak: a szabadságvesztés mellett megjelent a javító-nevelő munka, a pénzbüntetés is, mellékbüntetésként a közügyektől, a foglalkozástól való eltiltás, a kitiltás és kiutasítás volt adható. Véleményem szerint ez a törvény inkább a magatartás szankcionálását tartotta szem előtt, kevésbé érzékelhetőek a pedagógiai és

¹⁴ 1920. évi XXVI. törvénycikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről

¹⁵ 1961. évi V. törvény a Magyar Népköztársaság Büntető Törvénykönyvéről

pszichológiai szempontok, a bűncselekményt elkövető fiataikorúra úgy tekintettek, mint aki képes személyes felelősséget vállalni az általa elkövetett tettért.

Az 1978. évi IV. törvény¹⁶ hasonló irányzatot képviselt: meghagyta az 1961-es törvény rendelkezését mind az életkor, mind pedig az intézkedések tekintetében. Bár az 1978. évi Btk. mai napig is része a büntetőjognak, de a gyermeki jogok előtérbe kerülésével alapvetően szükségessé vált a reform, melyet az 1995. évi XLI. törvény volt hivatva elvégezni. Erről részletesebben a jelenkori helyzettel foglalkozó részben írok (*lásd IV. 2. fejezet*).

¹⁶ 1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről

II. 3. A fiatalkori bűnelkövetés helyzete a 20. század közepéig

Úgy gondolom, egyetérthetünk azzal a gondolattal, hogy „... a fiatalkorúak valóságos kriminalitása mindenesetre nagyobb, mint az, melyet az elítélések száma felmutat.” (Balogh, 1909. 34. o.). A bűnügyi statisztika nemcsak a gyermekkorúak, hanem a fiatalkorúak kriminalitásáról sem ad teljes képet. Ennek több oka van. Egyrészt a bűncselekmény, illetve a tettes felfedezetlenül maradt, vagy a sértett nem tett feljelentést. Másrészt elterjedt az a szokás, hogy apróbb lopásokat és kisebb „kihágásokat” házi, illetve más fegyelmi jog körében toroltak meg – napjainkban a szabálysértési eljárásokra lehet gondolni ezügyben –, valamint sok magándíndítványt a főtárgyalás előtt vagy magán a főtárgyaláson visszavontak. Jelen dolgozatban nem vállalkoztam széleskörű statisztikai adatok közlésére, mivel a különböző korszakokban eltérő típusú adatokat gyűjtöttek. Például a 20. század elejéről származó adataink elsősorban az ítéletekre vonatkoznak, míg a 20. század második felében az adatok az elindult eljárások alakulásáról adnak információt. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy ezek az adatok abszolút számok, azaz rendszerint nem történt meg az adott korosztály átlaglétszámához való viszonyítás. A bűnügyi statisztika adatainak közlése „ellen” szól az is, hogy van némi eltérés a különböző korszakok között abban, hogy mit tartottak büntetendő tettek. Erre jó példa a politikai jellegű bűncselekmény: míg a dualizmus korszakában nem találtam erre vonatkozó adatot a fiatalkorúakkal kapcsolatban, addig a második világháborút követően ugrásszerűen megnőtt a tiltott határátlépések, a politikai zendülésben való részvétel száma.

Igen korai időponttól kezdve van már információ arról, hogy a fiatalkorúak körében milyen bűncselekmények elkövetése volt leginkább jellemző¹⁷. A következőkben az egyes korszakokban a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények alakulását igyekszem áttekinteni.

A *dualizmus koráról* viszonylag pontos adatok vannak, mivel fennmaradtak az Aszódai Javítóintézet statisztikai adatai 1884. február 18-tól 1904. december 30-ig terjedő időszakról: a családi háttér mellett a bűncselekményekre vonatkozó

¹⁷ Itt sem a pontos statisztikai adatok közlésére törekedtem, hanem csupán a tendenciára igyekeztem felhívni a figyelmet.

információkat is megtudhatunk. Az esetek többségében vagyon elleni bűncselekményeket követtek el, a 1037 főből 577 fő nyereségvágyból elkövetett bűncselekmény, 117 fő pedig koldulás, csavargás miatt kapott büntetést (*Kun – Láday*, 1905. 191. o.). Ha összevetjük a család anyagi helyzetével (932 vagyontalan, 105 vagyonos család) a bűncselekmények típusait, felvetődhet a „megélhetési bűnözés” kérdése. A korabeli sajtó is figyelemmel kísérte a fiatalkori bűnelkövetés helyzetét, a dualizmus korabeli napilapok, folyóiratok – hasonlóan a maiakhoz – rendszeresen hírt adtak a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekményekről.

A két világháború közötti időszakra is hasonló tendencia volt jellemző: elsősorban a vagyon elleni bűncselekmények domináltak, amely kiválóan kapcsolatba hozható az első világháború hatásaival: az apa, férfi nélkül maradt családok fenntartása igen gyakran a fiatalokra hárult, emiatt a megélhetési bűnözés szintén jellemző volt erre a korszakra. A háború kriminogén jelentőségére már igen korán rámutattak: nemcsak a sajátos háborús bűncselekmények száma növekedett meg, hanem a békeidőben szokásosan előforduló bűncselekmények elkövetési arányára és súlyosságára is kedvezőtlen hatást gyakoroltak a háborús viszonyok. Hasonlókkal szembesülhettek a második világháborút követően (*Schäfer*, 1946).

A Magyar Országos Levéltárban fennmaradtak 1949 júniusából 12 fiatalkorú bíróság statisztikai adatai (*Hegedűs*, 2005. 28. o.). Az adatok között – hasonlóan a többi korszakhoz – legnagyobb számban a vagyon elleni bűncselekmények voltak, ugyanakkor megjelentek a testi sértéssel kapcsolatos esetek, és újfajta bűncselekménytípusként a tiltott határátlépéseket is feljegyezték. A hírlapi közlemények, a különféle – bírósági, rendőrségi – jelentések is egyre határozottabban fogalmazták meg, hogy „a háború folyamán fokozatosan emelkedő mértékben mint szaporodott és durvult a fiatalkorúak kriminalitása, és végül is a harci események elülte után sem csökkenve, kvalitásában és kvantitásában olyan arányokat ért el, amilyeneket – feltehetően – nem békeállapotban, de más háborúk alkalmával sem lehetett tapasztalni.” (*Schäfer*, 1946. 14. o.)

Az ötvenes években a fiatalok által elkövetett bűncselekmények között továbbra is a vagyon elleni bűncselekmények vannak jelen nagy arányban: lopást, betörést és

csalást követtek el a leggyakrabban az Aszódi Javítóintézetbe ítélt fiatalok¹⁸. A közveszélyes munkakerülésre és az erkölcsi züllésre való hivatkozás továbbra is nagyszámban megmaradt a bírósági ítéletekben az 1950-es években is. Korábban már említettem, hogy *az 50-es évek végétől és a 60-as években* egyre nagyobb számban jelent meg a tiltott határátlépés büntette – általában Ausztria felé mentek a disszidálni vágyó fiatalok. A külföldre való szökést általában kalandvággyal magyarázták, de a bírósági ítéletekben megjelentek a tiltott határátlépés bűncselekmény politikai jelentőségének értelmezése: „A fiatalkoriak cselekményének tárgyi sulya nagy, annál is inkább, mert a fiatalkorúak valamennyien már a dolgozók társadalmában aktív tagjai voltak, tisztában kellett lenniök azzal, hogy a munkásosztály feladata a termelékenység emelése, mely munkából nekik is teljes erővel ki kellett volna venniök részüket. Sulyosan vétettek tehát a közösség érdekei ellen, amikor nyugatra kívántak menni, tudtában lévén nyilván annak is, hogy eltávozásukkal a béke táborát gyengítik és az imperialisták táborát erősítik.”¹⁹

A *70-es évek végétől* a bűncselekmények számának növekedése mellett egyre jobban érzékelhetővé vált az elkövetési mód változása. Az Aszódi Javítóintézet 1986-ban írt helyzetelemzése is rámutatott arra, hogy a 70-es évek végétől a fiatalkorúaknál is elsősorban az erőszakos, garázda jellegű bűncselekmények körében tapasztalható dinamikus növekedés. Az általuk elkövetett bűncselekmények egyharmada a jelentés szerint erőszakos közösülés, hivatalos személy elleni erőszak, garázdaság, rablás, betöréses lopás. 1979-ben az erőszakos, garázda bűncselekményeken belüli részesedésük {t. i. a fiatalkorúaké} az összбүнözésen belül 3,3% volt, amely 1983-ra 4,5%-ra növekedett.²⁰ Az erőszakosság mellett felhívták a figyelmet arra is, hogy az aszódi intézet növendékeinek jelentős része (58-60%) jelentős kriminens karriert futott be, sorozatos, többféle bűncselekmény elkövetésének következményeként került ide. Ezt jól alátámasztja az 1986-ban készített felmérésük, melynek adatai alapján a 251 növendék 893 esetben követett el bűncselekményt. Eddig – kutatásaim szerint – ezt a problémát ennyire erőteljesen még nem emelték ki. A bűncselekmények típusai mellett

¹⁸ Az intézet irattárából rendelkezésre álló bírósági ítéletek (1950-es adat) alapján 234 esetben tudunk lopásról és betörésről, ebbe a számba beletartoznak az egy személy által többször elkövetett esetek is.

¹⁹ Egyik növendék bírósági ítélete, 1950. november Aszódi Javítóintézet Irattára.

²⁰ Helyzetelemzés, 1986. Aszódi Javítóintézet Irattára.

fontos jellemzőként jelent meg az, hogy jelentős mértékben növekedett a csoportos elkövetők aránya, a társas és csoportos elkövetők igen gyakran kortársak voltak, míg a 90-es évek elejétől kezdve a felnőtt elkövetők csoportjaiban is egyre nagyobb számban vannak jelen fiatalok (lásd IV. 3. fejezet).

II. 4. A „büntettes fiatal” a büntetőeljárás útvesztőiben

Ha kiderül egy gyermek- és fiatalkorú által elkövetett bűncselekmény, akkor elindul egy – akár éveken át is tartó – hosszú folyamat, a büntetőeljárás. A nyomozás és a bírósági eljárás során tapasztaltak nagymértékben hatnak a gyermek életére, nem mindegy, hogy milyen gyorsan és hogyan zajlik le a jogi procedúra. Ebben a részben az ezzel kapcsolatos nehézségeket tekintem át a büntetőeljárás szakaszai mentén. Érdekes látni, hogy a 19. század végén megfogalmazott problémákkal a mai napig találkozunk a mindennapi gyakorlatban.

A bűncselekmény kiderülését követően került sor a *nyomozati eljárás lefolytatására*. Itt igen fontos állomás volt a fiatalkorú gyanúsított kihallgatása, mely a dualizmus korában gyakran úgy történt, hogy a nyomozónak sejtelve sem volt azokról a szempontokról, amelyek a fiatal személyek ügyében való eljárásnál más megközelítési módot tennének szükségessé. Ebből a rossz tapasztalatból kiindulva olyan rendőrnemzetek foglalkoztatását szorgalmazták (Kádas, 1918), akik kifejezetten a gyermekek és fiatalkorúak züllésének megelőzésével, felderítésével foglalkoznak, és rendelkeznek ennek megfelelő ismeretekkel. A gyermekek problémáival való foglalkozás jelentőségét mutatja az 1918-ban A Gyermekek folyóiratban megjelent cikk, amely a gyermekrendőrségi mozgalomról számolt be (Kádas, 1918). Ez a Szegedről elindult mozgalom arra vállalkozott, hogy az adott településen ellenőrzi és felügyeli a „züllött” vagy „züllésnek induló” gyermekeket és fiatalokat: „Káromkodó, piszkolódó, csúnya kifejezéseket használó gyermekeket nem kell tűrni a többiek között; az ilyeneket figyelmeztetni, feljelenteni, esetleg a rendőrségnek kell átadni” (Kádas, 1918. 398. o.). Sajnálatos módon további információ nem áll rendelkezésre erről az intézményről. Azt azonban fontos kiemelni, hogy a rendőrségen belül a két világháborút között is működött gyermekekkel foglalkozó osztály, amely az 1950-es évek végétől kezdve – átszervezett formában ugyan – egyre jelentősebb szerepet kapott a gyermek- és ifjúságvédelem rendszerében egészen az 1990-es évek elejéig.

Amennyiben a fiatakorú elkövető bűncselekménye vagy körülményei miatt szükséges – már az 1896. évi XXXIII. törvénycikk²¹ óta – a *fiatakorú előzetes letartóztatását* rendelhette el a bíró. Az előzetes letartóztatásról már a 20. század elején, a két világháború között is erőteljes kritika fogalmazódott meg, miszerint a rendőrségre bekerülő fiatalokkal nem megfelelően bántanak. *Vágó Károly* javítóintézeti nevelő is kihangsúlyozta, hogy „... a fiatakorúaknak a nevelőotthonokba való beszállítása előtti fogházban tartása igen káros nyomokat hagy bennük. Sokszor felnőtt letartóztatottakkal vannak együtt, mi részükre – tapasztalat szerint – nem a legjobb iskola. A nevelőotthonokba való beszállításukkor sokszor megláncolva kísérik be a lábán állni alig tudó kis fiatakorú” (*Vágó*, 1930. 49. o.) Ez úgy tűnik megoldhatatlan problémának látszik, hiszen bármelyik korszakot vizsgáljuk, ugyanazok a gondolatok fogalmazódnak meg: nincs elegendő hely, lehetőség arra, hogy a fiatakorúakat elkülönítve tartsák az előzetes letartóztatás során, bár mindenki előtt teljesen egyértelmű, hogy ennek milyen káros hatásai vannak mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból.

Az előzetes letartóztatással kapcsolatos további problémára hívta fel a figyelmet a második világháborút követően *Goltner Dénes*: a fiatakorúak előzetes letartóztatása nem számítható be a kiszabott büntetésbe. Ez több okból is kérdéses pont: egyrészt az előzetes letartóztatás helyszínéül szolgáló fogházviszonyokat nem tartja megfelelőnek; másrészt a fiatalok gyakran másfél vagy két éven át vannak előzetes letartóztatásban, melytől a bíró nem tud, vagy nem akar eltekinteni. Így vagy „olyan tartamú fogházbüntetést szab ki, aminek következtében a fiatakoru végeredményében kétszer annyit fog fogházban tölteni, mint amennyire elítélték, - vagy pedig a külső szemlélő számára érthetetlenül – és a sértettre „méltánytalanul” – enyhe ítéletet hoz: nem számítja ugyan be a fogházi őrizetet, ... de a fogházbüntetés tartamát úgy állapítja meg, hogy – hallgatólag – figyelembe veszi a fogházi őrizet tartamát.” (*Goltner*, 1948. 221. o.) Érdemes kiemelni, hogy ezeket a problémákat jogilag csak az 1995-ös Büntetőtörvénykönyv módosítás rendezte.

A nyomozás befejezése után történt meg a *vádirat benyújtása*, a *vádemelés* melyben igen fontos szerepe volt a fiatakorúak ügyészének. Tevékenységükről

²¹ 1896. évi XXXIII. törvénycikk a bűnvádi perrendtartásról

történeti szempontból nem sok információ maradt fenn a pedagógiai szaksajtóban. Jóval több ismeretünk van a fiataikorú elleni eljárásban a védő részvételéről, amely már 1896. évi XXXIII. törvénycikk következtében a 19. század végétől kezdve kötelező volt, azaz védőt kellett kirendelni a vádlott mellé.

A bírósági tárgyalásokkal kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy már 1913-ban a VII. törvénycikk²² elrendelte a fiataikorúak bíróságának felállítását, melynek feladatai közé tartozott a bűncselekményt elkövetett fiatalok feletti ítélkezés, és az erkölcsi romlás veszélyének kitett, züllésnek indult kiskorúak érdekében védő- és óvó intézkedések megtétele (3. §). A fiataikorúak bírósága működésének elején igen nehéz helyzetben volt, hiszen a háborús idők (az első világháborúra gondoljunk) miatt mind a személyi, mind a tárgyi feltételek biztosítása komoly nehézségekbe ütközött. Működésével kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg a jogásztársadalomban. Már ekkor felismerték azt, hogy nem mindegy, hogy kik azok, akik ítélkeznek a fiataikorúak fölött. A 20. század eleji felfogás szerint a fiataikorúak bíróságán dolgozó bírák kiválasztása igen nagy körütekintést igényel, hiszen nemcsak a jog ismeretére van szüksége, hanem pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tudással, valamint szociális és pedagógiai érzékkel is kellene rendelkeznie. Alapvető követelményként fogalmazódott meg a bírakkal szemben, hogy nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is ismerkedjenek meg azokkal az intézményekkel, ahová ítélik a fiatalokat. Adataim azonban arra utalnak, hogy ezt nem igazán sikerült megvalósítani, ugyanis például az Aszódi Javítóintézetben három év alatt csak egy bíró fordult meg (Vámbéry, é. n. 16. o.). Maguk a bírák is érzik ennek a helyzetnek a visszasságát, ugyanis Sándor József, a fiataikorúak brassói bírāja Vámbéry Rusztemhez írt levelében nemcsak azt hangsúlyozta, hogy a bíró aktaként, minél hamarabb elintézendőként kezeli a fiatal ügyét, és így hiányzik az egész ügymenetből a pedagógiai elem, hanem a fiataikorúak bírójának presztízsére is kitért: „... mint nem komoly, értékekkel nem bíró és nem jogászai munkát értékelik. Ennek következtében aztán értékesebb bírák valósággal félnek a kijelöltetéstől, mert ezen a téren való előmenetelük biztosítva nincs.” (Vámbéry, é. n. 81. o.) A bírák megfelelő képzettségének hiánya mellett a

²² 1913. évi VII. törvénycikk a fiataikorúak bíróságáról

leterheltségről sem szabad elfeledkezni. Budapestről vannak adataink, mely szerint egy bírónak egy évben átlag ezernél több ügyet kellett tárgyalnia (*Vámbéry*, é. n. 19. o.).

A két világháború közötti időszakban is egyre gyakoribb téma lett a *fiatalkorúak feletti bíráskodás reformja*, ezt sürgette *Baranyay Károly* is, aki szerint „amikor céltalan papiros intézkedéseinkkor, úgyszintén alkalmas eszközök és intézmények hiányában minduntalan, szomorúan kell tapasztalnunk, hogy a legtöbb esetben, intézkedéseink, bíráskodásunk csak felszínes, alaki – tehát igazi értéknélküli, hogy minden jóígyekezetünk dacára csak intézkedünk, ítélkezünk, - segíteni azonban nem tudunk!” (*Baranyay*, 1948. 2. o.) Ennek érdekében szorgalmazta a bírói, közigazgatási és szociális tevékenységek egységesítését, ne az legyen, hogy többen, egymástól elszigetelten foglalkoznak a fiatal ügyével. A fiatalkorúak bírának tevékenységénél felhívta a figyelmet, hogy „csak akkor járnak el helyesen, ha intézkedéseik legalább 80%-ban nem bíróiak, nevelő, óvó, egyéb közigazgatásiak.” (*Baranyay*, 1948. 2. o.) A bírói eljárásnál fontosnak tartotta, hogy amennyiben lehetőség van rá, a bíró mellett legyen egy hivatásos pedagógus is, illetve ha a gyermek állapota szükségessé teszi (terhelt, szellemi fogyatékos, beteg, stb.), biztosítani kellene gyógypedagógust vagy szakorvost, hiszen csak így tud megfelelő, többféle szempontból is alátámasztott ítéletet hozni. *Németh Péter*, a két világháború között is sokat publikáló fiatalkorúak bírása (*Hegedűs*, 2004), inkább a bírók személyiségéből és tudásából indult ki. Magától értetődőnek tartotta, hogy a fiatalkorúak bírójának különleges képességekkel és képzettséggel kell rendelkeznie: „a fiatalkorúak bírójául csak olyan bírót szabad kijelölni, akinek a teljes odaadáson és egyszerűen felül még megalapozott orvoslélektani, pedagógiai és szociológiai ismeretei vannak és a ki különösen alkalmas arra, hogy a gyermeklélek minden megnyilvánulását megértse. ... mindenesetre szükségesnek találom, hogy a geneológiában, a gyermek-pszichológiában és pszichiátriában, a kriminálpszichológiában és a gyógypedagógiában az alapfogalmakkal tisztában legyen.” (*Németh*, 1949. 9. o.) Az eljárásnál nemcsak a résztvevőkkel kapcsolatban javasoltak újításokat, hanem az ítélkezés egyszerűsítését és gyorsítását is fontosnak tartották, hiszen „felette kívánatos, hogy a fiatalkorú lássa és érezze, nyomban érik az

intézkedés vagy éppen a büntetés, hátrányai, emellett ok nélkül ne álljon az eljárásfélelme gyötrelme alatt. Ez nyomban fogatosítottassék vele szemben a védő- és nevelőintézkedés, mely felesleges percet se enged neki az el- vagy tovább züllésre.” (Baranyay, 1948. 2. o.) A tárgyalás hangulata nagymértékben függ a bírótól, akinek kötelessége – a gyakorló bírák szerint –, hogy segítséget nyújtson a fiatalnak abban, hogy átalakulhasson. Ennek érdekében bizalmat kell ébresztetni a fiatalban, „megbánást, reményt kell kelteni és ... bele kell oltani azt az erős hitet, hogy a jövőben rendes, jó, becsületes ember lehet és a még erősebb akaratot, hogy az is lesz.” (Németh, 1949. 9. o.) Érdekes, hogy a második világháborút követő korszaknál nem találtam olyan írást, amely ennyire részletesen foglalkozott volna a bíróság és a gyermekvédelem közötti kapcsolattal.

A bíró munkáját segitendő bevezették a *pártfogói intézményt*²³. A pártfogó felügyelőnek több feladata is volt: egyrészt környezettanulmányával segítette a bírót döntésének meghozatalában, másrészt a büntetés kiszabását követően követette a fiatal életét, kiszabadulása után segítette a társadalomba való visszailleszkedését. E feladatokra azonban nem képezték ki a pártfogókat, ez a leterheltségen, a rosszul fizetettségen, a tisztázatlan kompetenciahatárokon kívül további komoly problémát jelenthetett munkájuk elvégzésében. Az állami pártfogó tisztviselők mellett meg kell említeni a jótékonyági szervezetek munkáját, az úgynevezett patronázsszervezeteket (például az Országos Gyermekvédő Liga, vagy a Szociális Misszió-Társulat), akik tevékenységüket ingyenesen végezték. Azonban az első világháborút követően jelentős részük felbomlott, és csak az 1933-ban 33 taggal megalakult Patronázs Szövetségek Magyar Egyesülete lendítette fel a büntetés-végrehajtás zárt intézményeiből kiszabadulók életútjának igazgatását. Ezt a munkát 1945 után is végezték, azonban nagyon jól érzékelhető volt túlzott leterheltségük. Az 1960-as években az Aszódi Javítóintézetben található feljegyzések²⁴ is arról tanúskodnak, hogy a pártfogóknak igen sok munkájuk volt mind a büntetőeljárás első szakaszában, mind pedig a javítóintézetekből kikerült növendékekkel is.

²³ 1908. évi XXXVI. törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról

²⁴ A növendékügyi anyagok között megtalálható pártfogói jelentésekben olvashatunk a pártfogók sokrétű feladatáról.

Eddig áttekintettem azt, hogy mi volt jellemző a büntetőeljárás folyamatára. A továbbiakban röviden bemutatom azt, hogy miként vélekedtek a fiatalkori bűnelkövetés okairól és magukról a bűncselekményt elkövetett fiatalokról.

II. 5. A bűnelkövetés okai

A gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetése okainak feltárását mindig nagy érdeklődés övezte. A pedagógusok, pszichológusok és a büntetőjoggal foglalkozó jogászok mellett az orvosok is elkezdték vizsgálni a fiatalkorú bűnelkövetőket a dualizmus korában. Hazánkban nagyon jól érzékelhető volt a nemzetközi kriminológiai iskolák hatása a 19. századtól kezdve.

Érdekes, hogy bár a 19. század Európa-szerte egyik leginkább elterjedt irányzata volt a *Lombroso-féle embertani iskola*²⁵, képviselői szerint a cselekmények hátterében a bűnelkövető testi sajátosságai játszanak legnyomatékosabban szerepet. Hazánkban a gyermekcipőben járó kriminálpedagógia művelői – többek között *Török Aurél*, embertannal foglalkozó professzor – elvetették *Lombroso* elméletét arra hivatkozva, hogy „a kriminalitást csak orvosi szempontból vizsgálta és nem vette kellő figyelembe a büntetendő cselekményeknek társadalmi, különösen gazdasági tényezőit.” (*Balogh*, 1909. 57. o.) Ennek alapján elismerve azt, hogy néhány esetben valóban belső okokból eredő veleszületett vagy kora gyermekkorában szerzett elmebeli elfajulásról beszélhetünk, kiemelték a gyermekek elzüllésének külső okait, melyet a társadalmi szervezet hiányával magyaráztak.

A *züllés külső okainak feltárásával* foglalkozott *Kármán Elemér* a 20. század elején. A jogász végzettségű kriminálpedagógus a fiatalkori bűnelkövetés társadalmi okait vizsgálva kiemelte egyrészt az anyagi elhagyatottságot, mikor a szülő nem teljesíti az anyagi kötelezettségét a gyermekkel szemben, másrészt az erkölcsi elhagyatottságot, melynek során nagyon gyakran a gyermek egyenesen a szülők brutalitásának vagy rossz példájának az áldozata: „A gyermek koldul, élelmet, tüzelőanyagot lopkod a szülei számára, belenevelik otthon a társadalomellenes gondolkodást: a munka kerülését, megvetését és ezzel kapcsolatban a munkás társadalomnak és fenntartóinak gyűlöletét.” (*Kármán*, 1913. 4. o.)

²⁵ *Lombroso* szerint „az erkölcsi elmezavar és a bűn csirái nem kivételképpen, de mint normális jelenségek megtalálhatók az ember első gyermekkorában... a gyermek, mint az erkölcsi érzés híján szűkölködő ember, megfelel annak, amit az elmeorvosok erkölcsi elmezavarban szenvedőnek neveznek, mi pedig született gonosztevőknek mondunk.” (*Ranschburg*, 1908. 229. o.) *Lombroso* a koponyák formájának megvizsgálása alapján megfogalmazta a született büntetett típus jellemzőit. (pl. szemöldökív kidomborodása)

Már kezdettől fogva kiemelték a család szerepét a bűnelkövetéssel kapcsolatban. Az Aszódi Javítóintézet 1884 és 1904 közötti statisztikai adatai alapján például fel lehet vázolni a fiúk családi hátterét (*Kun – Ládai*, 1905. 191-193. o.)²⁶.

A növendékek szülei rendszerint alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, így foglalkozásukat tekintve nagyobb arányban szerepelnek földmívesek (343 fiú), iparosok (312 fiú) vagy szolgák (256 fiú) gyermekei, mint az értelmiségiek fiai. Ha a növendékek családi viszonyait vizsgáljuk, azt vehetjük észre, hogy az 1037 fiúból csupán 418 fiúnak a szülei éltek együtt, a többiek vagy félárva vagy pedig teljesen árva voltak. Sokszor a szülők voltak azok, akik miatt a fiatalok bűnelkövetővé váltak, erről tudósít a következő eset is: „A vádlott 14 éves fiú, anyja meghalt, atyja iszákos és gyakran munka nélkül van. A fiú maga tartja fenn magát abból, hogy egy bérkocsiállomáson itató. Téli este az egyik kocsi ráparancsol a fiúra, hogy az egyfogatu bérkocsiból, amelyen egy urat a színházba szállított volt, a havat tisztítsa ki. A fiú kiveszi a kocsi levő lábszőnyeget és abból egy színházi látszó esik le az utcára. Nyilvánvaló, hogy a színházba vitt vendég látszóvét a kocsi felejtette. A fiú a látszóvet magához veszi. Nem jótalan elcsátítás céljából, hanem azért, hogy ha a vendég a látszóért visszajön, majd egynéhány krajcár borraalót fog adni neki, mint becsületes megtalálónak. Napok és hetek mulnak el és a látszóért senkise jelentkezik. Ekkor a fiú a látszóvet elviszi atyjának lakására és az atya hetek mulva, a fiú tudta nélkül zsbárúsnál akarja a látszóvet eladni, ahol azonban viselete feltűnést kelt és a rendőrség elé állítják. Az eset így kerül a bíróság tudomására.” (*Balogh*, 1909. 46. o.)

A két világháború között a szociográfiai kutatások elterjedésének köszönhetően plasztikus leírások jelentek meg a *családok* lakóhelyéről, például az angyalföldi nyomortanyán élők lakáskörülményeiről: „Benyitunk egyik lakásba. Hat gyerek lakik itt a szülőkkel. Az egész lakásban egy ágy van és egy szekrény.” (*Nemes*, 1935. 11. o.) Amellett, hogy sokan élnek együtt, általában piszok, bűz, füst jellemezte a lakásokat. A gyermekek étkezését is megvizsgálta *Nemes Lipót*, ugyan jobb eredményeket kapott az 1912-es adatokhoz képest, de ezt nem a családok élethelyzetének javulásával

²⁶ 1884. február 18-tól 1904. december 30-ig összesen 1037 fiatalok fiú került be az Aszódi Javítóintézetbe, *Kun Béla és Ládai István* az Aszódi Javítóintézet működéséről szóló könyvükben (*Kun – Ládai*, 1905) különböző szempontok alapján összesítették a fiatal gyermekkorára vonatkozó adatokat.

magyarázta, hanem Budapest polgármesterének azon intézkedésével, hogy a gyermekek reggel ingyentejet kaptak. Ezt a tényt támasztja alá a szülők munkanélkülisége: az általa vizsgált gyermekek szüleinek 32 %-a volt munkanélküli, így a gyermek „csak lézengő, elkeseredett, nem dolgozó apát lát maga előtt, aki nem tudja ellátni családját sem élelemmel, sem ruhával.” (*Nemes*, 1935. 19. o.)

Általános jellemzőként jelent meg az, hogy a családi élet kötelékei erősen meglazultak, a család szinte széttzüllött, a gyerekek gondoskodás és szeretet nélkül nőttek fel. Gyakori volt már ebben a korszakban is, hogy a szülők „elme- vagy idegbajosak”, alkoholisták voltak, züllött, erkölcstelen életmódot éltek, így talán nem véletlen, ha a gyermek hasonló életmódot folytatott.

A rendezetlen családi körülmények hatására a fiatalok gyakran „rossz társaságba” keveredtek, akiknek hatására bűncselekményt követtek el: „B. Anna, polgári iskolát végzett leány, anyja meghalt, atyja iszákos férfi, aki állítólag a leányt házából valósággal kiverte. A leány, habár előkészültsége folytán más alkalmazást kereshetett volna, cselédnek szegődött be és házasságon kívül viszonyt kezdett egy villamos vasúti kalauzzal, aki azonban azt kívánta tőle, hogy a háztartáshoz szükséges pénzösszeget ő szerezze meg. Ebből az okból a leány betöréssel több lopás (sic!) követett el. A bíróság kétévi és hat havi fegyházra ítélte.” (*Balogh*, 1909. 48. o.)

Érdekes, hogy már a két világháború között megfogalmazódott a család felelőssége mellett az *öröklődés* jelentősége, eszerint „vannak olyan öröklött hajlamok, amelyek ereje az ember jellemének antiszociális kialakulásához vezethetnek.” (*Németh*, 1937. 39. o.) Ez a gondolat – illetve a vele kapcsolatos viták – majd a 60-as években, az antiszociális személyiség fogalmánál fog igen erőteljesen megjelenni (*lásd* *György Júlia* munkássága; II. 6. fejezet).

A család, az öröklődés mellett az *iskola* szerepét is kiemelték már a 20. század első felében. *Németh Péter*, a korszak egyik kiváló jogásza tapasztalata szerint az iskola nem tudja meggátolni a kriminalizálódás folyamatát, hiszen véleménye szerint az iskolába a gyerekek csak „télen szeretnek járni, amikor az uccán nagyon hideg van. Amint kitavasodik, csapatokban szöknek meg a napközikből, s mennek a ligetbe játszani, pénzt keresni, mennek a városba koldulni.” (*Nemes*, 1935. 37. o.) Már ekkor komoly kritikát fogalmaztak meg az iskola oktatás- és tananyagközpontúsága, az

egyéni bánásmód, a differenciálás hiánya miatt. *Nemes Lipót* e problémák csökkentése érdekében két javaslatot fogalmazott meg: egyrészt az iskolai munkát az antiszociális, „züllött” gyermekekhez is igazítani kell²⁷, az erkölcsi nevelésre kell helyezni a hangsúlyt, hiszen ezáltal ellensúlyozni tudják az otthoni rossz hatásokat. Másrészt minden iskolának egyúttal gyermekvédő intézménynek is kell lennie, hiszen „csak az iskolában intézményesen szervezett gyermekvédelmi munka tudja megállítani azt a lavinát, mely a gyermekek és fiatalok erkölcsi elzülése terén nap-nap után nagyobb lesz” (*Nemes*, 1933. 23. o.). Bár voltak már ekkor is törekvések az iskolai gyermekvédelemmel kapcsolatban, és minden iskolába – a mai gyermek- és ifjúságvédelmi felelőshöz hasonlóan – iskolai gyámot akartak kinevezni, de ennek gyakorlati működéséről kevés információ áll rendelkezésre.

A bűncselekmények okait vizsgálva a második világháborút követő korszakban speciális helyzet volt jellemző. Tudjuk, hogy *1945 után* nem voltak könnyű helyzetben a gyermekek, fiatalok. A háborús helyzet, a veszteségek, a szenvedések áthatották a mindennapokat. A háború során átélt traumák, a hadi események, a halál élményének közvetett-közvetlen tapasztalása többféle szempontból is hatást gyakorolt a fiatalok életére. Komoly problémaként merült fel az árván, félárván maradt gyermekek ellátása, a magára hagyatott fiatalokkal való foglalkozás. A háború befejezésekor több ezer gyerek kéregetett az országutakon, egyedül vagy bandákba verődve. A családok szétesése, elpusztítása, a fenntartást eddig ellátó családfők bevonulása miatt az anyák gyakran egyedül maradtak a gyermekek nevelésében, a család életének megszervezésében. A katonai szolgálat miatt távollévő apák feladatai gyakran a fiatalra hárultak: munkába kellett állniuk, olyan feladatokat kellett ellátniuk, amelyekre egyáltalán nem értek meg. A munkába álláson kívül komoly nehézséget okozott a felügyelet, a nevelés hiánya, nem megfelelő volta, amelyre számos bíró is hivatkozott ítéletének megindokolásánál. A nevelési problémák mellett a megélhetési bűnözést is meg kell említeni: a szegénység, az éhezés alkalmas felbujtók voltak a vagyon elleni bűncselekményekre. Véleményem szerint találó kifejezés az 1940-es és 1950-es évek gyermekeire a „háborúsujtotta gyermekek”: ők voltak azok a gyerekek, akiknek egyik vagy mindkét szülője véglegesen elhalálozott (vagy eltűnt), vagy

²⁷ Nemes Lipót itt kiválóan megfogalmazta az adaptív oktatás lényegét.

tartósan távol volt (például hadifogság miatt), vagy akinek otthona teljesen elpusztult, vagy súlyosan megsérült, illetve akinek családfenntartója egzisztenciálisan tönkrement (*Hrabovszkyné*, 1948), amely tényezők a kriminalizálódásukban is fontos szerepet tölthettek be.

Az 1960-as és 1970-es években az okok között elsősorban a családi szocializáció nem megfelelő működését emelték ki: a halmozottan hátrányos helyzet, a deviáns szubkultúra hatása mellett a személyiségzavarokat, az értelmi funkciók sérülését hangsúlyozták. Az itt felsorolt részelemek komplex egységét adta Váradi Erika munkájában a 90-es évek fiatalkori bűnelkövetés okainak vizsgálatánál (lásd IV. 5. fejezet).

II. 6. Nézetek a fiatalkori bűnelkövetésről

A fiatalkorú bűnelkövetőkkel való foglalkozás csak a *dualizmus korában* került előtérbe, azonban itt még elsősorban a társadalmi közülethez kapcsolódó karitatív tevékenységként jelent meg: egyfajta társadalmi, felülről jövő „sajnálkozás” jellemezte a róluk alkotott véleményt, a támogatást nem közvetlenül, hanem rendszerint egy egyesületen át közvetítették (például a különféle patronázs egyesületek). A szakmai közületen belül elsősorban a jogászok, illetve a pedagógusok váltak egyre nyitottabbá a fiatalkori bűnelkövetés problémája iránt.

Az 1900-as évek elején jól érzékelhető, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők megítélése a pedagógus- és jogásztársadalmon belül a gyermektanulmányozási mozgalom kibontakozása hatására pozitívabb irányba változott. Egyre erőteljesebben megfogalmazódott az az elv, hogy „... a hatóság elé került züllött vagy büntetett gyermekek és fiatalkorúak pedig nem egyformák” (Balogh, 1910. 6-7. o.). Ennek hatása a gyakorlatban is jól látható: az egyéni bánásmód megvalósítása érdekében különböző vizsgálatokat kellett elvégezni a fiataloknál. Ezeknek a vizsgálódásoknak az eredményeit foglalta össze – többek között – a környezettanulmány (v. ö. II. 1. fejezet), amely felvilágosítást adott a fiatalkorú züllésének okairól. Ekkor derülhetett ki, hogy „romlott, hibás- e, vagy inkább szerencsétlen, mintsem bűnös”. (Balogh, 1910. 8. o.) A fiatalkorú megfigyelését már a tárgyalás előtt meg kellett kezdeni, és folytatni kellett a kihallgatás alatt is, hiszen ezáltal sokkal jobban meg lehetett ismerni a fiataalt. Ez alapot adhatott ahhoz, hogy a hatóságok a fiatalkorúakat ne tartsák egyformán züllöttnek vagy romlottnak. Emellett elengedhetetlen volt a kötelező orvosi megfigyelés, melyre még a tárgyalás előtt sort kellett keríteni, hiszen sokszor ekkor derült fény arra, hogy a gyermek vagy fiatalkorú „nem rendes elmeállapotú.”

E vizsgálatok ténye arra utal, hogy egyre differenciáltabb bánásmódban részesültek a fiatalok. Nem annyira a Lombroso-féle „született gonosztevők” vélemény dominált, hanem előtérbe került egy orosz kriminológus által hangoztatott gondolat: „Sokkal inkább szerencsétlenek, semmint bűnösök” (Balogh, 1909. 37. o.) Inkább segíteni kellene rajtuk, mint büntetni, ahogy ezt 1914-ben a szegedi gyermektanulmányi fiókkör értekezletén a szegedi Árpád-Otthon igazgatója

megfogalmazta: a züllött gyermekeket sem szabad eltaszítani, hanem „szeretettel kell őket a jó útra téríteni s a társadalom részére megmenteni.”²⁸

A két világháború közötti korszakban is számtalanszor felvetődött a kérdés, hogy javíthatatlan bűnöző vagy beteg áldozat-e a bűnelkövető fiatal? E dilemma a bűncselekményt elkövetett elnevezésében is tükröződik: a szakirodalomban egyre inkább elterjedt az erkölcsileg fogyatékos, társadalmilag abnormális kifejezés, amely arra utal, hogy a bűnelkövetést gyógypedagógiai problémának tekintették, ugyanakkor a köztudatban fiatalkori fegyencekként kezelték őket. Továbbra is foglalkoztatta a korszak kriminológusait, pedagógusait, orvosait, hogy vajon javítható-e a „züllött fiatal”, és ha igen, milyen eszközökkel. A 19. században még elfogadottabb „nevelhetetlen ember” és a „született büntetett” koncepciója megkérdőjeleződött a két világháború között, hiszen „minden emberi lényben, bármilyen mélységbe zuhant is, kell, hogy valami jó is legyen.” Ugyanakkor megjelenik az a szemléletmód is, hogy „vannak olyan öröklött hajlamok, amelyek ereje az ember jellemének antiszociális kialakulásához vezethetnek.” (Németh, 1937. 39. o.)

A bűnözők nevelhetősége kérdésében az indeterminizmust, a jellem változtathatatlanságának elméletét elvetették, helyette a jellem alakíthatóságát és formálhatóságát hirdető „igazságos középút” elve érvényesült: „a javíthatatlanság kérdése is ama nagy sarkkérdések sorába tartozik, amelyekre egyszerűen igennel vagy nemmel felelni elhamarkodott ítélet lenne”. (Finkey, 1922. 86. o.) Összességében véve a 20. század közepéig a fiatalkorú bűnelkövetőben az erkölcsi szempontból fogyatékoszt látták, amely egyúttal arra is utal, hogy valójában ez egy kezelendő betegség, a fiatalkorú bűnelkövető pedig egy beteg, akinek meggyógyítására, megjavítására alkalmas intézetek az 1880-as évektől létrejövő javítóintézetek.

Az 1948 utáni ideológiai változások a fiatalkorú bűnelkövetőkről való gondolkodást is átalakították. A szocializmus – főleg a kezdeti korszakban – mereven elzárkózott a bűnözés problémakörétől, hiszen szerintük „a kriminalitás tartós bővülése a szocializmus lényegétől idegen jelenség. Ha tehát kiegyensúlyozott társadalmi viszonyaink között nagyobb hullámzást, esetleg átmeneti növekedést tapasztalunk, ez – az eddigieken túlmenően – sem jelenti azt, hogy a népi

²⁸ A Gyermek, 1914. 311. o.

demokratikus rendszerrel van baj, hogy társadalmunk „alapvető” bűnözési okokat szülő újabb ellentmondásokat hoz létre, hanem elsősorban azt, amit napjainkban világviszonylatban tapasztalunk: az imperializmus fokozott aktivizálódását, amely hatásainak élénkülésében is megnyilvánul. ... A fiatalkori bűnözés nyugtalanító jelenségei is nagyrészt a legkülönbözőbb csatornákon (idegenforgalom, rádió, nyugati sajtótermékek, stb.) behatoló burzsoá erkölcsi és eszmeáramlatok bűnözést kiváltó hatásaként érvényesülnek.” (Fekete, 1967. 11. o.) Ennek alapján az 1950-es évek végéig nem kapott központi szerepet a gyermekvédelem rendszerében a fiatalkori bűnelkövetővel való foglalkozás. Ennek legjobb mutatója, hogy a javítóintézetet a Munkaerő Tartalékok Hivatala alá rendelték. Az itt élő fiatalok inkább egy zárt intézetben élő szakmunkás tanoncként jelent meg a köztudatban, aki valamilyen magatartási problémával rendelkezik.

Az 1960-as évektől kezdve, de még inkább a 70-es évek óta jól látható a fiatalkori bűnözés problémájával való szembesülés: a bűnelkövetők számának folyamatos növekedése következtében „megkondultak a vészharangok”, ismét előtérbe került a róluk való gondolkodás. Megjelent az „*antiszociális személyiség*” fogalma (György, 1967). Ez a fogalom arra utal, hogy a jog mellett a pszichológia egyre nagyobb szerepet kapott a bűncselekményt elkövetett fiatalokékkal való foglalkozásban. Az antiszociális személyiség főbb jellemzőinek összefoglalása²⁹ kapcsán árnyaltabb megközelítést kaphatunk a fiatalkori bűnelkövetőkről is. A bűncselekményt elkövetett fiatal gyakran a következők jellemzik:

- Simulékonyság, felületes kedvesség
- Pszichopátia, vagy korábbi hasonlóságok
- Egocentrizmus, nagyító önértékelés
- Kóros hazudozás, csalás
- Uralomra való hajlam, frusztrációs tolerancia
- Becstelenség, szélhámosság
- Büntudat és megbánás hiánya
- Érzelemszegénység, emocionális mélység hiánya

²⁹ Dórá Árpád: Az antiszociális magatartás kialakulása. http://www.ketif.hu/kf_tfk/nevtud/antiszoc.doc Letöltés ideje: 2007. március 21.

- Élősködő „parazita” életstílus
- Keménység, empátia hiánya
- Gyenge viselkedéskontroll
- Szexualitásban promiszkuitás
- Kora gyermekkorban jelentkező viselkedési, beilleszkedési problémák
- Jövőtervezés, reális értékelés teljes hiánya
- Fokozott aktivitás (hiperaktív személyiség)
- Szülői felelőtlenség
- Felelősséghiány a saját tettekért
- Különböző normaszegések

Ha megnézzük a fenti felsorolást, jól látható, hogy a fiatalok bűnelkövetőkhöz való hozzáállás normatív volt. A róluk való gondolkodásban a „normától”, az „átlagtól” való negatív irányú eltérés került középpontba, ezáltal a bűncselekményt elkövetett fiatalokróól igen negatív kép körvonalazódott.

Az 1980-as évektől a pszichológia mellett a szociológia is egyre nagyobb figyelmet szentel a témának. Jól példázza ezt a társadalmi beilleszkedés zavaraira foglalkozó kutatási főirány, amelyben a fiatal mint a társadalom számára fontos személy jelenik meg: a társadalom érdeke, hogy beilleszkedjen, ugyanakkor a szocializációs zavar az, amely elsősorban a kriminens karrierhez vezetett. *Volentics Annának* köszönhetően egyre tudatosabban terjedt el az a gondolat, miszerint „A fiatalok nem bűnöző, hanem olyan gyermek, akit szocializációs folyamatának nehézségei és/vagy személyiségfejlődési zavarai a bűnelkövetés útjára vezettek” (*Volentics*, 1996. 80. o.). Ennek kapcsán jól látható napjainkban az a fiatalok bűnelkövetőről vallott felfogás, melyet az ártatlanság és a bűnösség kettőssége jellemez. Ártatlannak tekinthetők abból a szempontból, hogy gyakran tágabb és szűkebb értelemben vett környezetük predesztinálta a kriminalizálódásra, ugyanakkor az általuk elkövetett bűncselekmény következményei alól nem mentesülhetnek. Ez az ambivalencia kiválóan érzékelhető a velük kapcsolatos intézményeknél – a javítóintézeteknél – is.

II. 7. A javítóintézet változásai

„Javítóintézeti nevelést a bíróság akkor rendel el, ha a fiatalkorú eredményes nevelése érdekében intézeti elhelyezése szükséges. A javítóintézeti nevelés tartama egy évtől három évig terjedhet. A bíróság azt, aki a javítóintézetben legalább egy évet eltöltött, ideiglenesen elbocsátja az intézetből, ha a kiszabott javítóintézeti nevelés felét már letöltötte és alaposan feltehető, hogy az intézkedés célja további javítóintézeti nevelés nélkül is elérhető. Az ideiglenes elbocsátás tartama azonos a javítóintézeti nevelés hátralevő részével, de legalább egy év. ... Azt, aki a tizenkilencedik életévét betöltötte, a javítóintézetből el kell bocsátani” (1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről 118.§) – olvashatjuk a Büntetőtörvénykönyv 118. paragrafusában. E rövid leírás már érezteti azt a kettősséget, helykeresést, amely a javítóintézeteket kezdettől fogva jellemzi: az ide kerülő gyermekek arra „ítéltettek, hogy megnevelődjenek”, nem véletlenül nevezi *Volentics Anna* és *Szarka Attila* a javítóintézeteket Janus arcú intézményeknek. Ebben a fejezetben a javítóintézetek működésének változásait vizsgálom a javítóintézetekben³⁰ zajló pedagógiai munkára és megítélésükre fókuszálva.

Tudjuk, hogy már az első büntetőtörvénykönyv rendelkezett a javítóintézetek felállításáról, s ennek alapján 1884-ben a váci börtön „50 jóviseletű fegyencze” (*Kun – Ládai*, 1905. 173. o.) segítségével felépült az első javítóintézet Aszódon, majd 1886-ban Kolozsváron, 1890-ben Rákospalotán lányok befogadására, 1895-ben Székesfehérváron és 1905-ben Kassán további intézmények kezdték meg működésüket. Az első rendelkezések szerint 12 éves kortól kerülhettek ide a fiatalok, és maximum 20 éves korig itt maradhattak (v. ö. II. 2. fejezet). Lényeges, hogy egészen az 1995-ös Büntetőtörvénykönyv módosításáig határozatlan ideig szolt a javítóintézeti nevelés. A módosítással ekkor határozták meg azt, hogy a 14 éves kortól 19. életévig kerülhetnek be bűncselekményt elkövetett fiatalok, akiket a bíróság jogerős ítélettel 1-től maximum 3 évig tartó javító nevelésre ítélt.

A javítóintézetek folyamatos átalakuláson mentek keresztül a felügyelet tekintetében is. Erre jó példa az Aszódi Javítóintézet, amely a 19. század végétől

³⁰ Elsősorban az Aszódi Javítóintézet történetével kapcsolatos információkat emeltem ki a fejezetben.

kezdve egészen a 20. század közepéig az Igazságügyi Minisztérium felügyelete és fenntartása alá tartozott, majd 1950-ben a kor szellemének megfelelően a javítóintézet ipari részlegét a Munkaerő Tartalékok Hivatala (M.T.H.) vette át, míg a mezőgazdasági részt a Földművelésügyi Minisztérium hatásköre alá rendelték egészen 1952-ig, amikor a Pest megyei Tanács Művelődésügyi Osztálya vette át igazgatását. Az M.T.H. nem gyermekvédelmi feladatként fogta fel a javítóintézeti neveltekkel való foglalkozást, hanem elsősorban szakképzési feladatként, a szocialista gazdaság munkaerőpiacára való felkészítésként.

1957-ben egységesen az egész intézetet a Művelődésügyi Minisztérium Gyermekvédelmi Főosztálya irányította, ami arra utal, hogy a szakképzés jelentősége mellett ismét a gyermekvédelem köréhez tartozónak vélték az intézetet. Az oktatásüggyel való kapcsolat az 1970-es években erősödött: 1974-től kezdve az Oktatási Minisztérium (majd jogutódja a Művelődési Minisztérium) lett a főhatóság. A szociális szféra szerepének növekedésével egyértelművé vált, hogy a javítóintézetek e szaktárcához fognak tartozni: folyamatosan változó elnevezéssel, de 1988-tól kezdve a mai napig a szociális ágazathoz tartoznak a javítóintézetek. Ugyanakkor a javítóintézeti felügyeletet – megtartva az igazságüggyel a kapcsolatot – a Legfőbb Ügyészség látja el.

II. 7. 1. Bekerülés és létszámbeli változások

1978-ig a javítóintézetekbe nemcsak a bíróság által ideítélt gyermekek kerülhettek be, hanem az apák, anyák kérésére és a gyámhivatal beleegyezésével is foglalkoztak fiatalokkal. Az intézetbe bekerülő gyermeket az orvosi vizsgálat után lefényképezték, általános tisztogatásnak vetették alá és megkapták az intézeti egyenruhát (*I. számú melléklet*). Majd az elkülönített részbe került a növendék, ahol megfigyelték azt, hogy melyik nevelő – vagy ahogy Aszódon nevezték – családfő csoportjába kerüljön.³¹ Kezdetben még nem törekedtek a csoportok alakításánál a pedagógiai és pszichológiai szempontok érvényesítésére, azonban a gyermektanulmányozási mozgalom hatására

³¹ Az Aszódi Javítóintézet történetére vonatkozó irodalom: Kun Béla – Láday István: *A fiatalkorúak kriminalitása ellen való küzdelem Magyarországon*. Budapest, 1905., Mikus Gyula: *Az Aszódi Királyi Országos Javítóintézet megalakulása és működésének első két évtizede, 1884-1905.* (kézirat), *Az Aszódi Királyi Javítóintézet ismertetése*. Aszód, 1896., Stoff János: *A javítóintézetek külföldön és hazánkban*. Aszód, 1894.

életkor, magatartás jellege alapján osztották be a fiatalokat csoportokba. A két világháború között, de még inkább 1945 után a csoportbeosztás legfontosabb szempontja az intézetben végzett munka jellege lett.

A létszámokat tanulmányozva képet alkothatunk a nemek közti arányokról: a lányok számára alapított rákospalotai intézetet 25 fő befogadására tervezték, 1948-ra kibővítették az intézet befogadóképességét, így akár 250 főt is el tudtak helyezni. Sajnálatos módon nem állnak rendelkezésemre pontos statisztikai adatok, de az 1960-as, 70-es években az intézmény kihasználtságára nem volt panasz.

Az Aszódi Javítóintézet befogadóképessége megalakulásának idején 180 fő volt, amely 1904-ben már 280-ra emelkedett. Ekkor az intézet maximális létszámmal dolgozott, 1884. február 18-tól 1904. december 30-ig összesen 1037 fiatalkorú fiú került be az Aszódi Javítóintézetbe. A két világháború közötti korszakról nincs pontos adat, azonban a *Vámbéry Rusztem* által megfogalmazott kritika arra utal, hogy szükséges az intézetben lévő létszám csökkentése, mert túlságosan nagy a leterheltség, szerinte ilyen körülmények között képtelenség megvalósítani az egyéni bánásmódot, a nevelést (*Vámbéry, é. n.*). 1946-ban az intézet újraindulását követően igen gyorsan nőtt a beutaltak száma, 1950-ra már több mint 220 nevelt élt itt. A növendékek létszámának növekedését mutatja, hogy 1970-ben az átlaglétszám már 438 fő volt, így szükségessé vált az épület kibővítése, melyre 1974-ben került sor. Egy új, modern otthonépület készült el, ahol 480 gyermek elhelyezésére volt lehetőség. Az 1980-as évekre a jogi változások is éreztették hatásukat, az 1978-ban megjelent Büntetőtörvénykönyv hatására már szinte kizárólag bírói végzéssel rendelkezők kerülhettek be az intézetbe. A létszámok ekkortól csökkenő tendenciát mutatnak: 1980-ban az átlaglétszám 360 fő, 1990-ben pedig 156 fő volt.

II. 7. 2. Pedagógiai munka a javítóintézetben

A javítóintézetek pedagógiai funkciója kezdettől fogva egyértelműen érvényesült: már az aszódi intézet működésével foglalkozó első források is kiemelték az oktatás és nevelés fontosságát és az ezzel kapcsolatban tett erőfeszítéseket. Szükség is volt erre, hiszen az ide bekerülő fiatalok igen alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek bármelyik korszakot is nézzük. A dualizmus korában és a két világháború között

elsősorban a különféle iparágakhoz tartozó tanoncok közül kerültek ki az aszódai növendékek, igen sokan analfabéták voltak, vagy minimális iskolai végzettséggel rendelkeztek. Így nem meglepő az, hogy az intézetben létező belső iskolában elsősorban elemi ismereteket *oktattak*, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők számára lehetőség volt például magyar olvasást, üzleti fogalmazást, számtant, mértant, szabadkézi rajzolást tanulni. Amikor a növendék bekerült az intézetbe, akkor rendszerint beiskolázták. Elvileg bizonyítvány alapján sorolták osztályba, azonban vagy nem is volt meg a fiatal bizonyítványa, vagy pedig a tudása nem felelt meg az általa elvégzett iskolai osztálynak, így rendszerint az intézet mérte fel, hogy hová kerüljön a növendék.

A javítóintézet mindegyik korszakban egyik legfontosabb feladatának *a munkára nevelést* tekintette, hiszen felismerték azt, hogy ez teszi képessé a növendéket arra, hogy később a társadalomban becsületes munkával alakítsa az életét. A fiúkat először mindenféle házi munkára megtanították, az ablaktisztítástól kezdve a konyhamunkáig, mindenre. A házi munkák elsajátítása után vagy ipari, vagy mezőgazdasági munkára kerültek a dualizmus korától kezdve. Az iparban tanulók a következő iparágak közül válogathattak a 19. század végén: asztalos, kőműves, könyvkötő, esztergályos, fafaragó, bognár, kerekas, szabó, cipész, kosárfonó, pék, könyvnyomdász, gyermekjáték készítő. A meghonosított iparágak elsősorban az intézet igényeit elégítették ki, a növendékek maguk készítették el ruhájukat, cipőjüket, bútorait. Természetesen az oktatott szakmák a társadalom igényeinek megfelelően változtak: 1945 után a javítóintézetek az ipari képzés egyik „fellegváráivá váltak”.

A konkrét ismereteken túl az *erkölcsi nevelésre* is figyelmet fordítottak. Az indirekt nevelői példamutatás mellett jóval közvetettebb módot is találtak. Bevet szokás volt a 19. század végén és a 20. század elején, hogy a családfők „vasár- és ünnepnapokon kedélyt nemesítő, hasznosan mulattató és ismeretterjesztő felolvasásokat” (Kun – Ládai, 1905. 129. o.) tartottak. Az erkölcsi nevelést szorosan összekapcsolták a vallási, majd ideológiai neveléssel.

A dualizmus korától kezdve rendszeresen imádkoztak a nap különböző szakaszaiban, felekezet nélküli imáik voltak: „Mennyei szent Atyám! Letűnt ismét egy nap, amelyet kötelességem volt a Te parancsaid szerint eltölteni. Ha azt tennem

gyarlóságomnál fogva nem sikerült, légy irgalmas birám s mialatt fáradt testem pihen, mindezeket látó jószágos szemed örködjék úgy felettem, mint embertársaim felett. Dicsőség neked a magasságban s béke legyen a földön. Amen.” (Kun – Láday, 1905. 126. o.) 1906-ban elkészült a kápolna is, amelynek épülete négy vallásfelekezet szertartásainak egy időben való elvégzésére adott módot. A *vallás* egyfajta nevelési eszközként is megjelent az „erkölcsileg züllött” fiatalok nevelésében, akiknek a valláshoz való viszonya fontos információ volt a nevelők számára. A családfők általában kitértek a gyermekek jellemzőinek bemutatásánál arra, hogy milyen jellegű vallási ismeretekkel rendelkeznek, járnak-e templomba: „Vallás-erkölcsi ismerete semmi. ... Szülei még arra sem tanították, hogy mi a vallás, ki az Isten. Templomba soha nem járt.” – olvashatjuk az egyik növendék jellem- és életrajzi füzetében 1946-ban.³² Az intézet vezetősége ameddig csak lehetett biztosította a vallás gyakorlását: a kápolna helyreállítási munkálatai³³ mellett 1946-ban újra elkezdődött a hittan oktatása, és a miséket, istentiszteleteket vasár- és ünnepnapokon rendszeresen megtartották. A források segítségével kiválóan követhető a valláshoz való viszony átalakulása: 1948-tól kezdve a hivatalos feljegyzések között nem olvashatunk a neveltek vallási életéről, és az Igazságügyi Minisztérium iratanyaga között sem találhatunk jelentéseket az intézeti lelkészekről. Tehát 1948 után az intézet nevelőmunkája is átalakult, a vallási-erkölcsi nevelés helyett a szocialista nevelési elvek érvényesültek inkább, azaz arra törekedtek, hogy az elzüllött, a bűn útjára lépő fiatalokból a „szocializmus építésének” munkását neveljenek, aki – *Ilku Pál* megfogalmazásában az MKP 1945-ös nevelési tervezete szerint – bátor, szabad, gondolkodni, ítélni és cselekedni, a közösség egyetemes boldogulásáért dolgozni tudó ember. E cél eléréséhez alapvető szántak a tudatos, célszerű nevelési tevékenységnek, melynek során a közösségnek kiemelkedő jelentőséget tulajdonítottak. A növendékek világnézeti-ideológiai nevelése is fontos eleme volt a javítóintézetek pedagógiai arculatának az 50-70-es években. Ennek nyomait számos dokumentum őrzi. A növendékekről írt jellemzések, élet- és életrajzi füzetek is érintik a problémakört, kiemelve azt, hogy a fiatalok világnézeti nevelésére igen nagy szükség van, hiszen a 225 növendékből 187 főnél olvashattuk

³² Élet- és életrajzi füzet, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

³³ A kápolnát 1960-ban lebontották, a bontási anyagot az épülő járási orvosi rendelőintézethez használták fel.

azt, hogy politikailag tájékozatlan, „nem tudja például, hogy mikor született Sztálin, azt hiszi, hogy Rákosi a 19. században élt.”³⁴

A *Makarenko* által megfogalmazott elvek a mindennapokban is érvényesültek, az Aszódi Javítóintézetben például megszervezték az intézeti önkormányzatot, mely 1953 júniusában kezdte meg tevékenységét. Minden csoportnak külön volt önkormányzata, azok meghatározott szervezeti felépítés szerint működtek: volt egy vezető, egy helyettes, akik munkáját a jegyző segítette, illetve intézetenként eltérő feladatköröket találtak ki. A nevelés során öt területet kellett figyelembe venni *Kairov*³⁵ alapján: az értelmi nevelést, amelyet a tanulók kommunista világnézetének legfontosabb eszközeként tartottak számon; a politikai és világnézeti nevelést; az erkölcsi nevelést, melynek kapcsán a jellemfejlesztést, a szocialista hazaszeretetre való nevelést, a szocialista tulajdon megbecsülését emelték ki.

A *pedagógiai munka tervezése* az 1950-es évektől kezdve kiemelt szerepet kapott, számos munkaterv maradt fenn, amelyek arra utalnak, hogy követve az előző évek gyakorlatát a növendékeket folyamatosan tevékenykedtették annak érdekében, hogy érvényesüljön a rendezett életmódhoz való hozzászoktatás, a munkában való sikeres előrehaladás, illetve a jellemfejlődés. Az oktatással kapcsolatban készült pedagógiai tervekben is tükröződött, hogy a növendékek ismeretanyagának bővítését összekötötték a világnézeti neveléssel.

A *testi nevelésről* sem feledkeztek el, melynek jelentős színterei voltak a kötelező testnevelési órák mellett a délutáni szakkörök, a nyári táboroztatások. Az *esztétikai nevelés* is helyet kapott, melynek során a rendre, a tisztaságra való szoktatás mellett az izlés fejlesztését tűzték ki célul. Természetesen elvárásként jelent meg, hogy mindezek a területek komplexen jelenjenek meg a gyakorlati tevékenységben.

³⁴ Pedagógiai vélemény egy növendékről. Aszódi Javítóintézet Irattára, Aszód.

³⁵ *Ivan Andrejevics Kairov* szovjet pedagógus az 1950-es években. Pedagógiai elvei alapvetően meghatározták a hazai pedagógiai gondolkodást, az általa írt, magyar nyelven 1952-ben megjelent *Pedagógia* c. könyv alapvető tananyaggá vált az ötvenes évek pedagógusképzésében.

II. 7. 3. Javítóintézet vagy rontóintézet?

Ha hihetünk az aszódi javítóintézet igazgatójának, *Drucker Ödömnék*, akkor a javítóintézetet inkább „rontóintézetnek” nevezték a dualizmus korában: „A közönség legnagyobb része még ma is körülbelül így gondolkodik a javítóintézetekről: Fiatal gonosztévők vannak ott összezárva, végeznek is velük valami nevelés-félét, de teljesen eredménytelenül, mert a fiatal gonosztévő, ha kiszabadul, éppen olyan rossz, ha nem rosszabb, mint amikor bekerült az intézetbe, még aki jó volt is romlottan kerül ki, mert a többiek elrontják.” (idézi *Szarka*, 1994. 33. o.)

Érdekes és elgondolkodtató, hogy maguk a fiatalkorú bűnelkövetőkkel foglalkozók sem álltak ki teljes mértékben a javítóintézet létjogosultsága mellett. Az 1897-ben tartott jogászegyleti vitán többször felvetődött az a gondolat, hogy a javítóintézetek helyett inkább a prevencióra kellene helyezni a hangsúlyt.³⁶ A „javítóházak” működésével kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg: hiányzik az alkalmas szakembergárda, az intézetekben nem tesznek különbséget a hatóságok által beutalt növendékek és a szülők által önként bevitt gyerekek között, s gyakran a magánúton bekerült növendékek elfoglalják a helyet azok elől, akik valóban rászorulnak a javító-nevelő nevelésre.

Magának az intézetnek az elnevezése sem volt egyértelmű: javítóintézet vagy nevelőintézet? 1933-ban a Gyermekvédelem folyóirat hasábjain megjelent a Hírek rovatban apró betűkkel szedve, csupán csak monogramját feltüntető ismeretlen szerző tollából egy rövid írás a javítóintézet és a nevelőintézet elnevezés közötti különbségről: „ha a javítóintézetet javítóintézetnek hívjuk, akkor már akadályt gördítünk az útjukra, mert senki sem fog szívesen kezét, s még kevésbé ad munkát, állást olyan embernek, aki javítóban volt, mert az a gyanúja, hogy a javítás nem teljesen sikerült.” (*M. I.*, 1933. 79. o.) Ezzel szemben a nevelőintézet kifejezés nem bélyegzi meg a fiatalt, aki ott nevelkedik, inkább a nevelés szerepét emeli ki. A nevelőintézeti elnevezés 1945 után hivatalossá vált, csupán a rendszerváltást követően

³⁶ Fekete Gyula felszólalása. Magyar Jogászegyleti Értekezések. A javító-intézetekről és az ifjúkori bűnösökről. XIV. kötet 7. füzet. Budapest, 1897. 230. o.

vették fel ismét a javítóintézet elnevezést a fiatalok bünelkövetőket befogadó nevelőotthonok.

Az egyik legvitatottabb büntetés-végrehajtási nevelési probléma ma is az, hogy zárt intézményi keretek között mennyire képes megvalósulni a nevelők által közvetített pedagógiai ráhatás, hiszen az elítéltek „legnagyobb része azt éppen eddigi neveltetésének elhanyagolása vagy erkölcsi hibái, fogatkozásai miatt nem tudja, vagy nem akarja teljesíteni, a büntetés tartama alatt kényszer útján, a tisztviselők utasítása, parancsa szerint kell teljesíteniök.” {t.i. az utasításokat} (*Finkey*, 1922. 81. o.)

Ahogy azt már korábban is említettem a javítóintézetekkel szemben leggyakrabban megfogalmazott kritika az volt, hogy ott a gyermekek csak rosszabbá válnak, hiszen „oly helyre küldi a szerencsétlent, ahol katonás szigorral, magánzárkával, testi fenyítéssel és a társadalomtól elszigetelve óhajtják a társadalomba hasznosan beilleszkedő egyénné nevelni,” egy olyan intézménybe, ahol rendszerint „katonás fegyelmet biztosító vezetőket és inkább jogi tudással rendelkező családfőket találunk, mint pedagógusokat, pszichoanalitikus orvosnak híre sincs.” (*Illyefalvi*, 1930. 60. o.) Holott *Illyefalvi* szerint igen nagy szükség lett volna jól képzett szakemberekre, mivel számos neurotikus, értelmi fogyatékos fiatal volt a növendékek között.

E negatív véleménnyel szemben megfogalmazódott az a gondolat, hogy az intézeti nevelés az utolsó esély, amelyet ha nem szeretettel és szaktudással végeznek, a fiatal menthetetlenül elveszik. Ugyanakkor *Németh Péter* felhívta a figyelmet arra is, hogy elveszik akkor is a fiatalok bünelkövető fiatal, ha a javítóintézetből kikerülve nem tudják megfelelő helyre elhelyezni. Mind a jogász-, mind a pedagógustársadalom tisztában volt azzal, hogy ha nem megfelelő környezetbe kerül vissza a gyermek, akkor „az egész javítónevelés eredménye könnyen semmivé válhat” (*Németh*, 1937/b, 180. o.).

A második világháborút követően a javítóintézetek – véleményem szerint – igen elzárkóztak a külső világtól, maga a szakma sem tudta „hová tenni” őket. Továbbra is alapvető dilemmaként jelent meg az, vajon mi a javítóintézetek funkciója: büntetés-végrehajtó intézet, vagy szakmunkásképző, esetleg szigorúbb fegyelmezést alkalmazó nevelőotthon. A szakma számára sem volt igazán ismert az intézetek

működése, ahogy erre *Kiss István* is felhívta a figyelmet: „Mi végeztük a munkánkat, de a külvilág, sőt gyakran a szakma számára is egy titokzatos világgént jelentünk meg. Kevesen tudták, tudják azt, hogy itt milyen munka folyt.”³⁷

A figyelem igazán akkor terelődött újra a javítóintézetek felé, amikor 1981-ben az Aszódi Javítóintézetben *Kiss József* nevelőt az egyik növendék meggyilkolta. Ezt követően 1982-ben komplex felügyeleti vizsgálat indult az intézetben, amelynek következtében a figyelem a javítóintézeti munka megújítása felé irányult (*Bujdos*, 1989). A megreformált javítóintézeti neveléssel részletesebben a *IV. 6. fejezetben* foglalkozom.

II. 7. 4. A javítóintézeti neveltek – a „javítás típus”

A dualizmus korában elsősorban a züllött vagy züllésnek induló gyermekekről beszéltek, majd a gyógypedagógiai szemléletmód érvényesülésével egyre jobban elterjedt az erkölcsileg fogyatékos, vagy erkölcsileg abnormis kifejezés. 1945 után az általánosan használt elnevezés a fiatalkorú bűnöző volt, mely pedagógiai és pszichológiai szempontból nem igazán szerencsés kifejezés. A bűnöző kategória egy már kialakult személyiségre, életmódra utal, holott a serdülőknél erről nem igazán beszélhetünk. A jelenleg is használt, szakszerű kifejezés a fiatalkorú bűnelkövető.

A 20. század elejéig igen kevés információ van az intézetbe utalt gyermekekről, iratanyagaik nem maradtak fenn, csupán – ahogy a családdal foglalkozó fejezetben jeleztem (v. ö. *II. 5. fejezet*) – utalásokat találtam a szakirodalomban arra, hogy milyen életük is volt az intézetbe való bekerülésük előtt. A 20. század közepétől kezdve fennmaradtak a növendékekhez kapcsolódó iratanyagok³⁸, ezek segítségével szeretném bemutatni a „javítás típus”.

A javítóintézetbe bekerült növendékek legnagyobb része 1946-ban³⁹ a 14-18 év közötti korosztályból került ki (69 fő), közülük is a 16 évesek voltak legmagasabb

³⁷ Az idézet *Kiss Istvánnal* készült interjúból származik. Az interjú egy másik történeti kutatáshoz kapcsolódik: Javítóintézet az ötvenes években.

³⁸ Az 1946-ban az intézetbe került növendékek közül 80 főnek maradt fenn az iratanyaga. Ezen dokumentumok feldolgozásával kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy minden bizonnyal több volt a növendékek száma 1946-ban mint 80 fő, hiszen az Igazságügyminisztérium iratanyagában talákoztam olyan növendékek nevével, akiknek az iratanyagát az intézetben nem találtam meg. A lentebb megállapított jellemzők a 80 növendékre vonatkoznak.

³⁹ Tudjuk, hogy ekkor a 12-20 év közötti fiatalok részesülhettek javítóintézeti nevelésben. Jelenleg max. 19. életévét betöltése napjáig maradhatnak javítóintézetben a növendékek.

arányban. Ha megnézzük a jelenlegi összetételt, akkor hasonló tendenciát látunk 1996 és 2006 között (*lásd IV. 3. fejezet*). A növendékek *életkora* befogadáskor leggyakrabban 17 év volt, ez az adat magyarázható a büntetőeljárás időtartalmával is: hiszen ha egy 14 éves gyermek bekerül a büntetőeljárás folyamatába, a jogerős ítéletig eltelhet akár 2-3 év is.

Az életkor mellett a 20. század közepén fontos információ volt az is, hogy a bekerült fiatal *„mennyire alkalmas az iparra”*, hiszen az itt élő növendékeknek rendszeresen munkát kellett végezniük. A bekerülést követően arra törekedtek, hogy egészségügyi kivizsgálásnak vessék alá a fiatalokat, hogy megállapítsák, képesek lesznek-e fizikai munkavégzésre. Általában azoknak nem engedték az ipari, fizikai munkát, akik valamilyen egészségügyi problémával küszködtek, amire gyakran csak az intézetbe való bekerülés után derült fény.

A fizikai állapot mellett a *pszichikai állapotra* is kitértek a jelentések. 1946-ban a források szerint igen sok ágyba vizeléses növendék volt (19 jellemrajzi füzetben olvashattunk erről), azonban pszichológiai, illetve elmeorvosi kivizsgálásban csupán 5 növendék részesült. Közülük 2 fiatalot vizsgáltak ki közvetlenül a tárgyalás előtt, a többiek az intézetben tapasztalt viselkedésük miatt utalták szakrendelésre⁴⁰.

Érdemes kitérni a növendékek *értelmi állapotára*. 1946-ban a források szerint a családfők, segédtisztek számára igen nagy problémát jelentett a növendékek értelmi állapota. Általában hivatalosan nem fogalmazódott meg, hogy értelmileg fogyatékosok, de viselkedésüket látva több esetben jelezték jelentéseikben, hogy komoly nehézséget okoz számukra a növendékek retardált értelmi állapota. A növendékek 50-60%-át debilisnek tartották, akiknek zömét nem szabadott volna javítóintézeti nevelésre utalni, hanem inkább gyógypedagógiai intézmény feladata lett volna ellátásuk. 1950-ben az intézetben körülbelül 40 olyan növendék volt, akiknek „tehetsége sokkal gyengébb az átlagosnál, kimondottan terheltek. Ezek tanítása külön történik az I. és II. osztályban- Áttelepítésük már folyamatban van a debreceni gyógypedagógiai intézetbe.”⁴¹ Ezek a problémák nem szűntek meg, hiszen az

⁴⁰ Napjainkban – remélhetőleg – jobb a helyzet, hiszen a befogadást követően pszichológiai vizsgálaton is részt vesznek, ez azonban csak az első lépése a segítségnyújtásnak: a pszichológus kollégáknak igen sok tennivalójuk van, hiszen a növendékek jelentős részének személyisége valamilyen szinten sérült. Számos olyan feldolgozatlan élmény, szorongás kerül elő, melynek kezelése elengedhetetlen a továbblépés érdekében.

⁴¹ Igazgatói jelentés. 45/950 Aszódi Javítóintézet Irattára.

intézetben külön csoport létesült a sajátos nevelési igényű fiatalok részére (lásd korrekciós csoport, *lásd. III. 3. fejezet*).

Ha az *utolsó állandó lakóhelyüket* megvizsgáljuk, egyértelműen világossá válik, hogy a fiataloknak majdnem fele Budapesten lakott (39 fő), többen (10 fő) éltek még Budapesttel határos, ekkor még külön közigazgatási egységként kezelt területeken (Pestszenterzsébet, Pestszentlőrinc, Rákosszentmihály, Rákospalota, Sashalom, Újpest stb.⁴²), illetve más vidéki városban (Győr, Miskolc, Nyíregyháza, Balassagyarmat, stb.) és községben, faluban (Álmosd, Derecske, Kóka, Makó stb.). Már ezek az adatok is arra utalnak, hogy a nagyobb lélekszámú városokból többen kerültek a hatóságok látókörébe. Ez magyarázható egyrészt a városiasodáshoz kapcsolódó negatív társadalmi jelenségekkel (például elidegenedés, a társadalmi kontroll lazulása stb.), másrészt pedig a városokban szervezettebb keretek között működtek a hatóságok.

A növendékekkel kapcsolatos adatok közül érdemes megvizsgálni, hogy mivel *foglalkoztak* bekerülésük előtt. Ebben jól szembetűnnek az egyes korszakok különbségei: 1946-ban a fiatalok nagy része vagy iskolai tanuló (24 fő), vagy valamilyen tanonc, például autószerelő, cipész, cukrász tanuló (15 fő) volt. Ezen kívül még viszonylag nagyszámban dolgoztak napszámosként, gazdasági cselédként (16 fő). A foglalkozások között találhatunk még cigarettáárust, gyári munkást, gépkocsi inast, kanászt, kifutófiút, sertéspásztort, váltóőrt, villamos kalauzt. A többieknek vagy nem is volt munkahelyük, és nem is tanultak, vagy egyéb alkalmi munkát végeztek. Ahogy a tankötelezettség életkori határa növekedett, úgy csökkent a munkát végző fiatalok száma, a 70-es évektől kezdve szinte kizárólag általános iskolai vagy szakmunkás tanulókat találhatunk a bekerültek között (*Bujdos*, 1989).

A környezettanulmányban fel kellett tüntetniük a pártfogóknak, hogy mivel foglalkozik szabadidejében a fiatal, milyen rossz szokásai vannak, fogyaszt-e alkoholt, ha igen, milyen mértékben. Nem minden esetben töltötték ki ezeket a rubrikákat, így csak a rendelkezésemre álló adatok alapján tudok némi képet adni arról, hogy *alkoholfogyasztásukra* mi volt jellemző, illetve miként töltötték szabadidejüket a fiatalok a bekerülést megelőzően 1946-ban. A fogyaszt-e alkoholt kérdésre 35 növendéknél nem volt válasz, a nem iszik választ 35 esetben adták, mely

⁴² Ezek a területek ma már Budapest részei.

véleményünk szerint igen kedvező adat. A fogyasztók között 5 esetben a rendszeres és nagymértékű alkoholizálást emelték ki, míg a többieknél a kismértékű fogyasztás volt jellemző.

Érdekes, hogy a *szabadidős tevékenységet* vizsgálva milyen változások regisztrálhatók. A 20. század közepén a mozgószínházat, a mozizást nem tekintették megfelelő szórakozási lehetőségnek, hiszen ott „olyan dolgokat lát, amik nem valók”.⁴³ A mozin kívül igen gyakori kikapcsolódás volt a kocsmázás, vendéglőzés, ahol „rossz barátokkal, nőkkel” találkoztak. Két esetben jelent meg az olvasás, azonban itt is kiemelték, hogy ponyvairódmalmat, krimiket olvasnak a fiatalok, amit szintén nem tartottak „erkölcsnemesítő” tevékenységnek. A fiatalok inkább csavarogtak, ahogy azt a környezettanulmányokból is megtudhattuk: 35 esetben (44%) jelölték meg a rossz szokások között a csavargást, amit a bűnelkövetés okaként is megfogalmaztak, hiszen ilyenkor „keveredett rossz társaságba” a fiatal. Ha a mai növendékek szabadidős tevékenységét megnézzük, a mozit felváltotta a pláza, a játéktér, szinte az ifjúságra épülő szabadidőipar jött létre, ahol a hozzáférést a társadalomba betöltött státusz is igen nagymértékben befolyásolta. A szabadidőnek az eltöltése nem jelent meg tudatos tevékenységként ezeknél a fiataloknál, a „lógás, csavargás, bandázás” alapvetően jellemző, ami minden bizonnyal hozzájárult kriminalizálódásukhoz.

Érdekes volt számomra az 1946-os élet- és jellemrajzi füzeteket, bírósági ítéleteket, környezettanulmányokat olvasgatva, hogy milyen *tulajdonságokat* emeltek ki a nevelők, bírók a fiatalokkal kapcsolatban. A jellemzők kiírását követően csoportokba soroltam ezeket aszerint, hogy fizikai megjelenésükre, értelmi állapotukra, erkölcsi fejlettségükre, vagy pedig viselkedésükre vonatkoztak. Ennek alapján körvonalazódott a „javító-típus”. Azonban fontos felhívni a figyelmet arra, hogy találkoztam több olyan jelzővel, illetve kifejezéssel, amelyek szinte mindegyik növendék élet- és jellemrajzi füzetében megjelentek. Feltehetőleg a családfőknak voltak „sablonmondataik”, melyeket az általuk vezetett élet- és jellemrajzi füzetben, jelentésben szinte minden esetben leírtak (rend- és tisztaságérzete megfelelő/kielégítő;

⁴³ Az egyik növendék élet- és jellemrajzi füzete, 1946. Aszódi Javitóintézet Irattára.

erkölcsileg romlott stb.). Ha ettől eltérő jellemzőt vettek észre, azt igen erőteljesen kiemelték.

A *testi fejlettségükre, megjelenésükre* vonatkozó állításokból felvázolható az elhanyagolt, korához képest fejletlen gyermek képe, aki toldott-foldott ruhájában, gyakran cipő, bakancs nélkül járt az országutat. Érdekes volt, hogy egy – egy családfő olyan részletességgel mutatta be a növendéket, hogy szinte előttünk van a kép egy magas, nyurga, kissé beszédhibás, szegletes arcú ifjúról, akinek dús, fekete szemöldöke alól villogó szeme mindig mosolygós volt.

A növendékek *értelmi állapotáról* sem nyilatkoztak igazán kedvezően, csupán egy fiatalnál jelent meg, hogy eszes, értelmes, aki éppen emiatt még inkább veszélyes a társadalomra. A gondolkodásukat általában gyerekességgel, alantassággal, álokoskodással jellemezték: „A butaság igen kiütköző jelenség nála.”⁴⁴ Gondolatvilágukban a szabad, megkötöttség nélküli élet után vágyódás nyilvánult meg a pedagógusok szerint, ezzel is magyarázható a szököések viszonylag magas száma. Néhány fiatal kivételével romlottak, erkölcsileg defektusos személyeknek írták le a javítóintézeti nevelteket: „A fkoru mélyen fertőzött lelkü példátlanul rossz, bosszuállással telített lélek” – olvasható az egyik jellemrajzi füzetben az egyik rablásért elítélt növendékről.⁴⁵ „Erkölcsi érzéke hiányos. Büntudata igen kevés. Őszinte megbánást nem mutat. Lopásait tagadja, ártatlannak tartja magát.” – ezt a sommás véleményt fogalmazta meg a családfő a fiatalok egyikéről.⁴⁶

Az akaratgyengeség szinte mindegyik neveltnél megjelent, emiatt gyakran könnyen befolyásolhatónak tartották őket, akik gondolkodás nélkül mindenbe bevonhatók, a rossz követésére hajlamosak, hangulatuktól függnek cselekedeteik, így magatartásuk gyakran önálló döntésre nem képes személyt mutattak.

A javítóintézeti növendékek egyik legfontosabb jellemzőjeként fogalmazták meg a bizalmatlanságot: nem bíztak sem a növendéktársaikban, sem a felnőttekben. *Érzelmi életüket* sokszor a sivárság, az üresség, az érzéketlenség hatotta át a családfői jelentések szerint. A sok rossz tulajdonság mellett több esetben előfordult, hogy a pozitívumokat emelték ki a növendékeknél: a jószívűség, az érzékenység mások baja

⁴⁴ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁴⁵ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁴⁶ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

iránt fontos értéként jelent meg. Csendes, szerény, előzékeny, jó fellépésű növendékként tartották számon az egyik lopásért és közveszélyes munkakerülésért elítélt növendéket.⁴⁷

A *magatartásukkal* kapcsolatos leírásoknál különbséget kell tenni a bekerülés előtti, illetve az intézetben mutatott viselkedésre vonatkozó megjegyzések között. Az otthoni viselkedésüknél általában kiemelték a nyugtalanságot, a könnyelmű, dologtalan, henye élet szeretetét, illetve 15 esetben is megjelent a kalandvágyó jelző, amelyhez gyakran társult a felelőtlenység is: „Felelőtlenül cselekvő kisfiú, annak dacára, hogy már 17 éves elmúlt.”⁴⁸ A komolytalanság és nyugtalanság mellett gyakran jellemezte ezeknek a fiataloknak a magatartását a durvaság: „verekedett állandóan, társaihoz durva volt, engedetlen, többször megszökött, ezeketán odahaza is a legrosszabb magaviseletet tanusított, szófogadtalan, durva, csavargó, könnyelmű felnőtteket is durván sértegetett, ablakokat tört be, másokat megöléssel fenyegetett meg, Istent szidalmazta állandóan káromkodott; amit csak tudott eltulajdonított hazulról, eladta, az árát léhaságokra költötte el.”⁴⁹ A vidám komolytalanságon kívül a pesszimista, elkeseredett növendékek is előfordultak a neveltek között, akik ha nem úgy mentek az ügyek, amint ők azt elgondolták, „mint a csiga” visszahúzódtak.

Az intézetben elsősorban akkor írták le a növendékek magatartását, ha bármelyik irányba valamilyen kirívó viselkedést mutattak. Így elsősorban csak a szélsőséges magatartási minták ismerhetők meg. A javítóintézeti neveltek egy részének viselkedésére jellemző volt, hogy folyamatosan „zsörtölődtek”, panaszkodtak, fecsegték, gyakran hánya-vetin vagy cinikusan reagáltak társaikra, emiatt több növendéket összeférhetetlennek tartottak. Ugyanakkor voltak olyan növendékek, akik élénkségükkel, víg kedélyükkel elviselhetővé tették a mindennapokat társaik számára. Azonban előfordult, hogy a kezdeti játéknak induló viccelődés, heccelődés esetlen, vagy durva élcelődéssé vált, melynek célpontjai az értelmi fogyatékos növendékeken kívül a falusias beszédű fiatalok voltak. A hangoskodás – a jellem- és életrajzi füzetek szerint – szinte mindennapos volt: „Kiforratlan kis csirkefogó típus. Szemben hízelkedő, szolgálatkész, udvarias fiúnak

⁴⁷ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁴⁸ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁴⁹ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

mutatja magát, hát megett csúfolódásra hajló, szemtelen. Bőbeszédű, mint egy vásári kikiáltó, olcsó humorral.”⁵⁰

A szélhámos, hízelgő, alázatoskodó viselkedéssel gyakran szembesültek a nevelők is. Egyik legnagyobb nehézségként egy-két növendék rafinált, hazug természetét fogalmazták meg. A cinikus, sorsába beletörődött növendék is előfordult a fiatalok között, aki gyakran nem is akart „megjavulni”, egyszerűen csak elviselte, hogy az intézetben él, vagy pedig igen hamar megszökött, és élte tovább életét.

Közvetetten ugyan, a családfők leírásában megjelent a *növendékek véleménye önmagukról, tetteikről*. A gyermekképhez hasonlóan itt is két szélsőséget lehet kiemelni. Az egyik csoportba azok a neveltek tartoznak, akik tetteiket láthatóan fájalták, és ennek többször is hangot adtak; saját magukról sem voltak igazán jó véleménnyel: „önmagát rossz fiúnak tartja”; „nem tudja miért cselekszik, amit cselekszik” – ilyen és ehhez hasonló gondolatok olvashatók. Ugyanakkor a másik csoport tagjai nem önmagukat, hanem környezetüket, szüleiket, társaikat okolták, hogy ők javítóintézetbe kerültek.

A családfők zöme tisztában volt azzal, hogy sok fiatal szerencsétlen családi és egyéni életkörülményei folytán jutott szomorú helyzetébe (v. ö. II. 5. fejezet), ha megfelelő felügyelet alatt nevelkedett volna, nem ismerte volna meg a javítóintézetek világát. A családfők az elhanyagolt nevelést tartották a legnagyobb problémának, az esetek 45 %-ában ezt említették meg. A fiatalok – a nevelők tapasztalatai szerint – naplopók, csavargók, bűnözők környezetében töltötték idejüket, szinte kikerülhetetlen volt züllésük, bűnözővé válásuk: „A zsebmetsző ismerősei, társai az ő jelenlétében nem egy áldozatot fosztottak ki; megszokta, második természetévé vált ez az életmód.”⁵¹

Összegezve azt mondhatjuk, hogy az élet- és jellemrajzi füzetek alapján két jellegzetes gyermekképet különíthetünk el. A növendékek egy részét a „tipikus javítósként” írták le, aki „örökös teher lesz a társadalom nyakán”⁵² és megrögzött gonosztevéként sose fog beilleszkedni a társadalomba, ő az, aki „magában hordozza

⁵⁰ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁵¹ Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁵² Egy növendék jellem- és életrajzi füzete, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára. Érdekes, hogy pont ez a növendék érettségizett le a végén, és szerezte meg a technikai végzettséget kikerülését követően a pártfogói jelentés alapján.

romlás felé hajlamos gondolkozását”⁵³, és bűnbánata, büntudata igen kevés. Őszinte megbánást alig mutat, nem akar a közösség tagja lenni. Ugyanakkor megjelent az adott kor és élethelyzet áldozataként ábrázolt fiatalok bűnelkövető képe, aki szorgalmas, ő is meg akar javulni és éppen ezért erkölcsi megbízhatósága állandóan növekedik: „A pesti kültelek jut az ember eszébe, ha látja, hallja. Felületes csirkefogónak mutatja magát, de vele beszélve, kiforgatva lelkét, nem is olyan romlott, s kitűnik, hogy jószívű, érzékeny lelkű, aki szüleit, testvéreit tiszteli, szereti, becsüli s akinek nagyon fáj, hogy Ő a rossz a családban.”⁵⁴

II. 7. 5. Javítóintézeti pedagógusok régen

Helytelenül járnék el, ha a javítóintézeti világ bemutatása során nem foglalkoznék a növendékek mellett az őket nevelő személyekkel. Ebben a fejezetben áttekintem, hogy kik ők, és milyen jellegű feladatokat láttak el a javítóintézetekben.

A javítóintézetben dolgozó pedagógusoknak már kezdettől fogva számos feladattal kellett megküzdeniük: az erkölcsileg, gyakran szellemileg fogyatékos fiatalok nevelése nem volt egyszerű, speciális képzettséget, kriminálpedagógiai, pszichológiai ismereteket követelt meg tőlük, azonban egészen a 20. század második feléig ilyen jellegű speciális képzés nem volt számukra.

Az intézetben dolgozóknak két alapvető feladatuk volt: a jellemalakítás és a hivatásszerű kiképzés. Ennek alapján a javítóintézetekben az elemi ismeretek közvetítése mellett – ahogy azt korábban is említettem – a szakképzésre is hangsúlyt helyeztek. Mindezeket a feladatokat a 20. század eleji felfogás szerint csak akkor képes ellátni a pedagógus, ha a legalapvetőbb követelményt teljesíti: „... a javulás lehetőségében higgyen és ezt a hitet belevigye a fiatalok lelkébe. A fiatalok önbizalmát kell visszaadni, az élethez való bátorságát kell feléleszteni, hogy később a közösségbe beilleszkedhessenek.” (Németh, 1937/b, 180. o.)

Azonban már ekkor is fogalmazódott meg kritika a pedagógusokkal szemben. Vámbéry Ruzssem inkább kishivatalnokoknak tartotta őket, akik rendelkeznek „e típus minden félszegségével és kicsinyességével”. Felháborodottan közölte az olvasóval a

⁵³ Egy növendék jellem- és életrajzi füzet, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára

⁵⁴ Egy növendék jellem- és életrajzi füzet, 1946. Aszódi Javítóintézet Irattára

szerző, hogy például az aszódi és a kassai javítóintézetek élén még csak nem is pedagógusok állnak, hanem egyébként „jeles mérnökök” (Vámbéry, é. n. 60-61. o.). Itt fontos információt tudhattunk meg: a javítóintézetekben főleg a kezdetekben nem volt biztosítva a pedagógiai szaktudás, ami magyarázható azzal, hogy ekkor még nem nevelési intézményként definiálták a javítóintézeteket (v. ö. II. 7. 3. fejezet).

Ezzel szemben Balogh Jenő igazságügyi miniszter sokkal nagyobb elismeréssel beszélt az itt dolgozókról: „Évtizedek óta vallott meggyőződése, hogy mindenki, aki az elhagyott, vagy az elzúllás veszélyének kitett gyermekek és fiatalok ügyének szenteli munkarejét, nemzetének és az egész emberiségnek előbbre vitelére maradandó érdemeket szerez.”⁵⁵

A 20. század második felében lassú átalakulás érzékelhető az iskolai végzettség, képzettség tekintetében. A második világháborút követően, ha az alkalmazottak iskolai végzettségét nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy a családfők általában pedagógiai (tanítói, illetve polgári tanári) végzettséggel rendelkeztek, míg az ipari főművezetők, művezetők ipariskolai szakképzettséggel vállalták el a munkát. A pedagógusoktól 1945-öt követően egyre inkább elvták a gyógypedagógiai ismeretek birtoklását, így az itt dolgozókat folyamatosan küldték gyógypedagógiai tanfolyamra. Már a létszámbeli adatokból is látható, hogy a nevelők igen nagy csoportlétszámmal dolgoztak: a több mint száz növendékkel 20 nevelő foglalkozott 1958-ban, közülük egy fő rendelkezett egyetemi végzettséggel, négyen főiskolai végzettséggel, 3 szaktanítóról és 2 tanítóról tudunk, míg – az intézet jellegéből adódóan – a szakmai képzettséggel rendelkező „technikus tanárok” voltak a legnagyobb számban. Ebben az évben 3 olyan nevelőről tudunk, akik nem rendelkeztek semmiféle szakirányú képzettséggel.⁵⁶ Mindezek az adatok arra utalnak, hogy egyre tudatosabban törekedtek szakemberek alkalmazására. Érdemes megemlíteni, hogy ebben a korszakban nem volt az intézetben lélektannal, pszichológiával foglalkozó szakember, a neveltek nem részesültek semmiféle – mai szakkifejezéssel élve – pszichés megsegítésben.

A probléma nem oldódott meg olyan könnyen. Az 1986-os helyzetjelentésben kevésnek ítélték az egyetemet és főiskolát tanári szakokon végzett pedagógusok

⁵⁵ Balogh Jenő igazságügyi miniszter véleménye Nemes Lipót könyvéről. A Gyermek, 1913. 370. p.

⁵⁶ Jelentés 1958-as évről. Aszódi Javítóintézet Irattára

számát. A nevelőtanárok alig 50%-a rendelkezett csak pedagógiai végzettséggel, a szakoktatók általában szakmunkás végzettségűek voltak. Ezen változtatni kívántak, így az intézetben kiemelt szerepet kapott a pedagógusok továbbképzésének támogatása. Az 1980-as évek közepétől a tudatos továbbképzésnek köszönhetően folyamatosan növekedik a szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya.

A számadatok mögött *jellegetes nehézségek* is meghúzódnak. Az intézet állandó problémája volt az alkalmazottak számának alakulása: főleg a 20. század közepén igen nagy nehézséget okozott a nagyfokú emberhiány, illetve a nagy fluktuáció, amelynek oka egyrészt a kellő dotálás hiánya, másrészt pedig az igen nehéz munkakörülmények voltak. Az alkalmazottak rendszeresen többletfeladatokat kaptak, aminek elvégzése gyakran meghaladta erejüket, további megbetegedésekkel, a munka minőségének romlásával kellett számolni a vezetésnek emiatt az 1950-es években. A jelenlegi helyzetre gondolva kedvezőbb kép bontakozik ki: nem jellemző az emberhiány, ugyanakkor kevésbé jellemző a fluktuáció.

A gyermekekkel foglalkozók között jól érzékelhető a hierarchia: már 1946-ban is különbséget tettek a családfők, a munkavezető-felügyelők, illetve az intézet iskolájában dolgozó felügyelők munkája között. Egyértelműen körvonalazódott a családfők vezető szerepe, őket követték a munkavezető-felügyelők, akik általában műszaki segéd-, illetve altiszti beosztásúak voltak. A gyermekekkel foglalkozók között legkevésbé elismertek az éjjeli felügyelők voltak. Az 1940-es évek végétől egyre inkább különvált a családfők és az iskolában dolgozó pedagógusok munkája: bár előfordult, hogy valaki a belső iskolában tanított és nevelőként is dolgozott, de az intézet tudatosan ketté akarta választani e két szerepkört, hiszen más volt az alapvető funkciójuk. A családfők munkája alapvetően a fiatalok bűnözők – korabeli szóhasználatnál élve – átnevelése volt, míg a tanárok ismeretközvetítésre orientálódtak.

A gyerekekkel való kapcsolatnál már a dualizmus korában is megjelent egyfajta apaszerep felvállalása, gondoljunk csak arra, hogy maga a család, családfő elnevezés is erre utal. Ugyanakkor e szerepkör nem zárta ki azt, hogy ne követelje meg a szabályok betartását, a követelmények teljesítését. Hasonló gondolattal találkozhatunk 1950-ben is az általános iskola munkatervében: „Iparkodom tanítványaimmal olyan kapcsolatot teremteni, hogy bizalommal forduljanak hozzám minden kérdésben. Ne a katedrán

„ülő” tanítót, hanem a segíteni akaró családfőt és barátot lássák bennem elsősorban.”⁵⁷
– hangsúlyozta ki a legfontosabb célját az egyik nevelő.

Az intézetben dolgozó pedagógusoknak igen sokféle munkát kellett ellátniuk a nevelői és oktatói feladatokon túl: gyakran főleg a 40-es és 50-es években rájuk hárult a fizikai munkák elvégzésének zöme. Az intézet fejlődésével párhuzamosan ezek a feladatok csökkentek, ugyanakkor másfajta kihívásoknak kellett megfelelniük.

Az alkalmazottakkal szemben is igen fontos *elvárások* fogalmazódtak meg. 1946-ban *Vrannay József* igazgató konkretizálta a dolgozókkal szembeni elvárásait: „Mindenkítől megkívánja, hogy szolgálatát és munkáját a növendékek nevelése érdekében, a felsőbb hatóság rendelkezéseinek szigorú szemelött tartásával lássa el. Pontatlanságot, fegyelmetlenséget nem tűr meg s ennek érdekében senkinek érzékenységére nem lehet tekintettel.”⁵⁸

Az intézetben dolgozóknak is meg kellett felelniük nemcsak a szakmai feltételeknek, hanem a politikai elvárásoknak is. Az 1950-es évektől kezdve ismerniük kellett a marxista-leninizmus alapjait, a dialektikus és történelmi materializmust. Ennek érdekében a pedagógusokat folyamatosan továbbképzésre küldték, ahol – ahogy már korábban is említettük – elsősorban a szocialista nevelés rendszerével foglalkoztak. Az iratanyagokban is megfigyelhető a vezetőség azon törekvése, hogy politikailag is megbízható személyeket vegyenek fel. Ennek ismérvei – többek között – a politikai aktivitás, a Párt ajánlása: „... jó megjelenésű, intelligens, politikailag aktív, Szit titkára, magánélete megfelelő, tudomásom szerint adósága nincs, nem iszákos. Tekintettel arra, hogy a vezetésem alatt álló intézetben cipész munkavezetői helyre már előzőleg más egyént ajánlottam, akit a MDP pártja gödöllői szervezete, mint volt hadifoglyot teljes sullyal támogat, így nevezettet csupán mint családi felügyelőt hozhatom javaslatba Aszódra.”⁵⁹ Mindezen törekvések ellenére megfogalmazódik kritikaként, hogy a pedagógusok jelentős része „csak gyenge közepes szinten ismeri a dialektikus és tört. materializmust, ezért oktató-nevelőmunkája során nem tudja kellő módon megtervezni e témába vágó feladatait. Az

⁵⁷ Az általános iskola munkaterve, 1950. I. 1 – 1950. III. 31-ig. 1950. január 17. Aszódi Javitóintézet Irattára.

⁵⁸ Jegyzőkönyv az 1947. évi szeptember hó 6-án megtartott Házitanács üléséről. MOL Börtönügyi és fiatalkori ügyeit intéző osztály, XIX-E-1-h- Vm/1946 209. doboz

⁵⁹ Kovács István igazgató felterjesztése, 1949. május 8. MOL XIX-E-1-h Vm/1949.

intézeti politikai oktatás évek óta vajdó kérdés, és – noha a nagyjából elfogadható anyaggal már rendelkezünk, nehezen találjuk meg a tanulóknak legjobban megfelelő formát, mely érzelmeikre is hat.”⁶⁰

A rendszerváltást követően, a belpolitikai helyzet átalakulásával az intézet pedagógiai munkájában a politikai szempontok háttérbe szorultak, és egyre tudatosabban érvényesítették a szakmai alkalmasság kritériumait. Mindez az intézet pedagógiai tevékenységére igen jótékony hatást gyakorolt (*lásd IV. 6. fejezet*).

Gyakran szokták mondani – főleg az Aszódi Javítóintézetre –, hogy a javítóintézet egy elszigetelt világ. Nem véletlen, hiszen az itt dolgozók jelentős része már kezdettől fogva az intézethez tartozó szolgálati lakásokban lakott. Az intézet megnyitásakor olyan egyedülálló, család nélküli férfiakat alkalmaztak, akik a munka vállalásakor kötelezték magukat arra, hogy nem alapítanak családot, amíg az intézetben dolgoznak, ez volt a feltétele a szolgálati lakásnak (*Szarka, 2007*). Így az intézet egy olyan zárt világgá vált, ahol a nevelők és a növendékek szinte közös életterben éltek annak minden nehézségével és örömeivel.

Bár a lakhatást igyekeztek biztosítani az itt dolgozóknak, *anyagi dotálásuk* mindig hagyott némi kívánnivalót maga után. Már az 1950-es évekből több kérvény arról tanúskodott, hogy az alkalmazottak általában komoly anyagi nehézségekkel küzdöttek. Ha bármilyen betegség, haláleset közbejött, gyakran fordultak az igazságügyi miniszterhez rendkívüli segélyért. A fizetéshiány mellett volt más probléma is az illetmények ügyében. *Vágó Károly* már 1945-ben felszólalt az ún. nevelési pótlék bevezetése érdekében, hiszen az itt dolgozók olyan szívet, lelket kívánó és őrle munkát végeznek, melynek anyagi elismerése elengedhetetlen, hiszen csak így lesz képes az intézmény a szakszerű munka szempontjából szelektálni a munkaerők között.⁶¹ Hasonló kérdéseket vetett fel 1946-ban *Molnár Sándor* igazgató, aki felhívta az igazságügyi miniszter figyelmét ugyanerre a problémára, kérve azt, hogy ismét biztosítsák az alkalmazottaknak a magasabb fizetést, hiszen „a fiunevelő intézetek csak úgy jutnak a javítónevelő pályára alkalmas, rátermett, kiválóbb képzettségű alkalmazottakhoz, ha megfelelő illetményekben fognak részesülni. A

⁶⁰ Intézetünk világnézeti nevelőmunkájának problémái. 1960. szeptember, Aszódi Javítóintézet Irattára.

⁶¹ XIX-E-1-h Vm-1018- 1945

jelenlegi alkalmazottakkal pedig csak úgy lehet a munkafegyelmet helyreállítani, az egyéni kezdeményezést, hivatás szeretetet feléleszteni, ha látják munkásságuk megbecsülését, erkölcsi és anyagi elismerését.”⁶² Sajnos e problémák kezelése a mai napig sem történt meg, ahogy azt a mai helyzetet elemző fejezetben is olvasható (*lásd IV. 6. 3. fejezet*).

⁶² Intézeti alkalmazottak fizetésrendezése. Az igazgató levele az Igazságügyminisztériumhoz, 1945. Aszódi Javítóintézet Irattára.

III. A pedagógiai etnográfiai kutatás módszertani hátterének bemutatása

Ahogy azt már a bevezetőben is említettem kutatásom során a javítóintézeti világ többszempontú elemzésére vállalkoztam. A szakirodalmi vizsgálódásban érintett kérdések elemzése mellett fontosnak tartottam, hogy személyesen is megismerhessem a javítóintézetben élőket és az itt folyó pedagógiai munka jellegzetességeit. Kutatásom során az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- Milyen tényezők járulnak hozzá egy fiatal kriminalizálódásához?
- Milyen gyermekképpel rendelkeznek a vizsgálatban résztvevők?
- Hogyan jelenik meg az iskola a javítóintézeti neveltek életében?
- Mi jellemzi a javítóintézetben folyó nevelést?
- Mi jellemző a javítóintézetben dolgozó pedagógusok fiatalkorú bűnelkövetőkkel kapcsolatos gyermekképére?

A jelen helyzetre vonatkozó kutatásom egyrészt tekinthető pedagógiai etnográfiai vizsgálódásnak, másrészt kriminológiai – ezen belül is kriminálpedagógiai – kutatásnak. A következő fejezetben röviden áttekintem a kriminológiai kutatások főbb jellegzetességeit (*III. 1. fejezet: A kriminológiai - kriminálpedagógiai kutatásokról általában*) Ezt követően rátérek a kvalitatív metodológia elméleti hátterére kiemelve a pedagógiai etnográfia jellemzőit (*III. 2. fejezet: A kvalitatív kutatási metodológia elméleti háttere és jellemzői*). Fontosnak tartom bemutatni azokat a helyszíneket, ahol kutatásomat folytattam, a *III. 3. fejezetben* erre kerül sor. A *III. 4. fejezetben* a mintavétel és a minta vétel jellegzetességeire térek ki. Külön fejezetben (*III. 5. fejezet: A kutatás menete és módszerei*) foglalkoztam a kutatás menetével, illetve az alkalmazott módszerekkel.

III. 1. A kriminológiai - kriminálpedagógiai kutatásokról általában

A kriminológiai kutatásoknak – melyek közé az általam végzett vizsgálódás jelentős részét is sorolhatjuk – speciális vizsgálódási területei vannak, amelyek az interdiszciplinaritást teszik szükségessé. Ezek a területek a következők:

A gyermek- és fiatalkorúakkal kapcsolatos jogszabályok létrejötte	Jogtudomány, történettudomány
A gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés/bűnelkövetők megítélésének változása	Történettudomány (társadalomtörténet), neveléstörténet (gyermekkor-történet), szociológia
A gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés formái	Szociológia, kriminológia, kriminalisztika
A gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés okai	Szociológia, antropológia, biológia, pszichológia, pedagógia
A bűnelkövetésre adott társadalmi reakció, a társadalmi szemlélet alakulása	Szociológia, kulturális antropológia, pszichológia
A büntető igazságszolgáltatás működése	Jogtudomány, pszichológia, szociológia
Büntetés, szabadságvesztés, az elkövetők rehabilitációja	Pszichológia, szociológia, pedagógia

2. táblázat: A kriminológiai kutatások vizsgálódási területei és a hozzájuk kapcsolódó tudományok
(Adler – Mueller – Laufer, 2002)

Az interdiszciplinaritás mellett a kriminológiai, kriminálpedagógiai kutatások fontos jellemzője, hogy a kvantitatív és kvalitatív jellegű stratégia egyaránt érvényesülhet. A kvantitatív stratégiát általában a „tömegjelenségek” vizsgálatánál használják, leggyakoribb a különféle statisztikai eljárások során kapott adatok elemzése, melyet e tudományterületen az igazságügyi statisztika vállal fel.

A *kriminálstatisztika* az igazságügyi statisztikának az az ága, amely a bűnözésre mint társadalmi tömegjelenségre, és a bűnözéssel foglalkozó állami szervekre vonatkozó adatok gyűjtésével, rendszerezésével, feldolgozásával és elemzésével

foglalkozik. A kriminálstatisztika hazánkban még nem tekint vissza régi múltra, bár a dualizmus korában már történtek ad hoc jelleggel összeírások, de ezek nem voltak hozzáférhetőek. Csak 1949-ben adott ki az Igazságügyminisztérium egy rendeletet⁶³, mely a bíróságokat, a büntetés-végrehajtási intézményeket a fiatalkorúak bűnözése elleni védekezés érdekében adatszolgáltatásokra kötelezte. Ezek az adatok csupán az 1950-es évektől váltak hozzáférhetővé a kriminológiai kutatásokat végzők számára, mely szemmel látható volt például *Huszár Tibor* felméréseinél (*Huszár*, 1964), illetve a MTA Állam- és Jogtudományi Főbizottsága, ELTE Büntetőjogi és Statisztika Tanszéke, Szegedi és Pécsi Tudományegyetem büntetőjogász professzorai, MTA Állam- és Jogtudományi Intézetének és az Igazságügyi Minisztériumnak a szakértői által 1960-61-ben szervezett vizsgálatnál.

A kriminálstatisztikán belüli adatgyűjtés, feldolgozás és elemzés három fontos területen folyik:

- *Az egységes rendőrségi-ügyészségi bűnügyi statisztikai rendszer, ismertebb nevén ERÜBS*: 1964. január 1-től érvényes, egységes elvek szerint, egyeztetett fogalomrendszer alapján gyűjti az adatokat. Témám szempontjából fontos forrás lesz, hiszen az elkövetőknél külön jeleníti meg a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők számát, amely adatokat én is felhasználtam dolgozatomban.
- *Bírósági statisztika*: ezen belül megkülönböztetik a jogerős bírósági határozattal befejezett ügyek statisztikáját, a másodfokon hozott határozatok statisztikáját, illetve a bíróságok ügyforgalmáról és tevékenységéről is kaphatunk információt. Disszertációmban elsősorban a jelenlegi helyzetre vonatkozóan csak tendenciákat említettem meg.
- *Büntetés-végrehajtási statisztika*: az adatgyűjtést a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága végzi el. A büntetés-végrehajtási statisztika jelenleg tartalmaz demográfiai (nem, életkor), társadalmi (előélet, állampolgárság) és a büntetés-végrehajtással kapcsolatos adatokat (az elítélt státusára, a büntetés-végrehajtási intézet fokozatára és a szabadságvesztés időtartamára vonatkozóan). A témát tekintve fontos kiemelni, hogy nem

⁶³ IM 5.205/1949 I.M. VI. rendelete

jelennek meg ezen adatokon belül a javítóintézetekre vonatkozó információk. Ezeket az adatokat közvetlenül az intézetektől kaptam meg.

Vizsgálódásaim során a fent említett statisztikai adatokat felhasználtam annak érdekében, hogy általános képet adjak a 2000-2006 közötti gyermek- és fiatalkori bűnelkövetésről. Azonban kutatásom korántsem kapcsolódik a hagyományos kriminológiai, szociológiai és jogszociológiai kutatásokhoz, amelyeket a témával foglalkozók leggyakrabban végeznek. E szemléletmód helyett inkább a kvalitatív irányzat érvényesült erőteljesebben kutatásom során.

III. 2. A kvalitatív kutatási metodológia elméleti háttere és jellemzői

Kiindulva a vizsgálati minta jellegzetességeiből és a vizsgált témából számomra a kvalitatív metodológia tűnt a legelfogadhatóbbnak. *Jennifer Mason* (Mason, 2005) a kvalitatív kutatásokkal kapcsolatban kiemelte, hogy igen sokrétűek, nem írhatók le technikák vagy filozófiák egységes készleteként. Valóban, ha áttekintjük a kvalitatív kutatással kapcsolatban álló területeket, igen széles palettát kaphatunk (például szimbolikus interakcionizmus, fenomenológia, etnometodológia, antropológia, diskurzuselemzés, tartalomelemzés stb.). Már ez a lista is arra utal, hogy igen sok hatás járult hozzá a kvalitatív kutatások kialakulásához. A teljesség igénye nélkül röviden kitérek ezek közül néhányra.

A kvalitatív kutatási metodológiák megjelenése kapcsolatba hozhatóak a *Dilthey* nevével fémjelzett *szellemtudománnyal*, melynek középpontjába a megértés áll, amikor is „kívülről, érzékileg adott jelekből egy belül lévő ismerünk meg” (*Dilthey*, 1900)⁶⁴. Azonban ez a megismerés eltér a természettudományban alkalmazott módszerektől, „a társadalmi jelenségek összetettsége, bonyolultsága, változékonysága miatt megismerésük más kutatás-módszertani hozzáállást igényel” (*Szabolcs*, 2001. 14. o.). A természettudományos paradigma helyett a hermeneutikai paradigma került előtérbe, melynek jellemzői közül fontos kiemelni az eltérő ontológiai és episztemológiai felfogást (*Szokolcsky*, 2004; *Mason*, 2005). A világról vallott felfogásuk (ontológiai szempont) inkább kontextuális és ebből adódóan sokértelmű. A megismerés folyamata során a kutató kölcsönhatásban áll a kutatás tárgyával, egyfajta interpretivista gondolkodásmód jelenik meg, a kutatót az érdekli „ahogyan a társadalmi jelenségeket interpretálják, értelmezik, tapasztalják” (*Mason*, 2005. 13. o.). Az episztemológiai (ismeretelméleti) felfogás pedig abból a kérdésből indul ki, hogy „mit tekintünk ténynek vagy tudásnak a társadalmi világ dolgaival kapcsolatban” (*Mason*, 2005. 23. o.).

Érdemes még megemlíteni a *szimbolikus interakcionizmus* irányzatának megalapítóját, *George Herbert Mead*et, aki munkatársaival közösen az egyén és a

⁶⁴ Dilthey, W. A hermeneutika keletkezése. http://art.pte.hu/oktatasi_anyagok/hamcherif/esztetika-2/dilthey-a-hermeneutika-keletkezese.pdf Letöltés ideje: 2007. március 11.

társadalom kapcsolatának vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy „Az én fejlődik; nem létezik a kezdet kezdetétől, a születéstől fogva, hanem a társadalmi tapasztalás és tevékenység folyamata során jön létre...” (Mead, 1973. 173. o.). Mead az emberi ontogenezist és a társak közötti viszonyt nem korlátozta közvetlen személyközi érintkezésre, az interakciókbeli kommunikációra, hanem a hangsúlyozta a létfenntartást, a természeti környezethez való tudatos alkalmazkodást és kölcsönös viszonyt biztosító emberi cselekvés összefolyamatát. Mead arra volt kíváncsi, hogyan válik az egyén képessé arra, hogy részese és teremtője legyen az emberi-társadalmi folyamatnak (Váriné, 1994). Kutatás-módszertani szempontból ez az irányzat az interakciók vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, így a résztvevő megfigyelés kiemelt helyet kap a módszertani repertoárban.

A szimbolikus interakcionizmus mellett a *fenomenológiai szociológia* szerepéről sem szabad elfeledkezni a kvalitatív kutatási metodológiával kapcsolatban. Az *Alfred Schütz* nevével fémjelzett fenomenológiai szociológia irányzata a mindennapi élet közös jelentésvilágát elemzi, a köznapit észjárását és a magától értetődő tudást, amelyet az egyének felépítenek a gyakorlat során, és amelyre alapozzák cselekvéseiket.

A szimbolikus interakcionizmus irányzatából és a fenomenológiai szociológiából nőtt ki a mindennapi élethelyzetekben történő viselkedéseket vizsgáló *etnometodológia*, amelynek legfőbb alapvetéseit *Harold Garfinkel* 1967-ben megjelent *Studies in ethnomethodology* című munkájából ismerhetjük meg. A *Garfinkel* által kidolgozott vizsgálati eljárás – a „garfinkelezés” – lényege az, hogy „a személyt arra kérjük, szemlélje úgy az eseményeket, illetve viselkedjék úgy, hogy közben ne hagyatkozzék társaival közös ismereteire” (Bodor, 1997)⁶⁵. Azt próbálta demonstrálni, hogy viselkedésünk, interakcióink kimondatlan ismeretekre alapulnak, melyekért morális felelősséggel tartozunk. Az etnometodológia kutatási területe a hétköznapi társas viselkedések „mikroszkopikus elemzése” (Szokolosky, 2004. 89. o.). Ehhez szorosan kapcsolódik a kulturális antropológiából kiinduló etnográfiai kutatási irányzat, amely – hasonlóan az etnometodológiához – jelenségek, történések leírására

⁶⁵ Bodor Péter: Az éteren túl: a megismerés társas konstruktivista felfogása. <http://www.c3.hu/scripta/replika0/replika/26/09bodor.htm> Letöltés ideje: 2007. március 11.

törekszik. Ahogy azt *Mészáros György* is kiemelte, az etnográfiai kutatások „szemléletmódjára jellemző a relativizmus vagy a bizonyos értelemben vett semlegesség, vagyis a kutatott kultúra értékelés nélküli feltárása, bemutatása; és a részvétel, ami azt jelenti, hogy a kutató a vizsgált kultúrába bekapcsolódva, bizonyos mértékig beépülve vizsgálódik.” (*Mészáros*, 2003. 25. o.). A nemzetközi pedagógiai kutatásokban jól érzékelhető, hogy a 80-as évek végétől és a 90-es évek elejétől kezdve az etnográfiai kutatás egyre jelentősebb szerepet kap az iskola belső világának feltárásában, a felnőttképzés jellegzetességeinek vizsgálatában, a szociális munka elemzésében⁶⁶. Nemcsak a témák tekintetében találkozhatunk sokszínűséggel, hanem a módszerek alkalmazása kapcsán is: a résztvevő megfigyeléstől kezdve a biográfiai kutatáson át az interjúk felvétele is helyet kapott a nemzetközi etnográfiai kutatásokban (v. ö. például *Christoph Maeder*, *Bettina Hünersdorf* kutatásait). Hazánkban a neveléstudomány területén csak egy etnográfiai kutatásról van tudomásom: *Mészáros György* az ifjúsági szubkultúrák vizsgálata során érvényesítette ezt a szemléletmódot. Tanulmányában (*Mészáros*, 2003) igen fontos, saját kutatásom számára is alapvető megállapítást tett: a pedagógiai etnográfia a „nevelést magát a posztmodern felfogás értelmében annak kiszélesedett jelentésében vizsgálja” (*Mészáros*, 2003. 26. o.). A nevelés posztmodern felfogása (*Preuss-Lausitz*, 1997) mellett nem szabad elfeledkezni arról a sajátos gyermekképről sem, melyet az új szociológia irányzatához tartozók képviselnek (*lásd IV. 1. fejezet*). Az új szociológia gyermekkorfelfogása – mely saját kutatásom keretét is szolgált – kiválóan illeszkedik a kvalitatív metodológia és ezen belül a pedagógiai etnográfia szemléletmódjához.

Összességében elmondható, hogy a kvalitatív metodológia egy értelmező paradigmán alapul, mely meghatározza a világról alkotott képet is. A kvalitatív kutatást végző szerint „a társas világ mindig emberi alkotás, nem felfedezendő összefüggésrendszer, hanem értelmezhető társas tevékenység” (*Szabolcs*, 2001. 23. o.), így a kutató célja a világ értelmezése is, melynek során sokféle oldalról akarja megközelíteni a vizsgálandó témát. Ebből adódik az, hogy a vizsgált területtel kapcsolatban nem egy örök és egyetemes érvényű törvényszerűség kimondására kerül

⁶⁶ Ezzel kapcsolatban igen érdekes konferencia zajlott 2006. szeptember 15-16-án „Ethnographie der Pädagogik” címmel. http://www.paed.unizh.ch/events/ethnopaeda/download/abstracts_1.pdf Letöltés ideje: 2007. július 15.

sor a kvalitatív kutatásokban, hanem történeteket interpretálnak, „mesélnek” el, ahol egyértelműen érzékelhető a tanulmányozott téma és a kutató szoros kapcsolata. Kutatásom során ezt a szoros kapcsolatot tudatosan felvállaltam, ugyanakkor törekedtem arra, hogy a vizsgálódásban a „gyermek hangja” is jelen legyen, hiszen az új szociológiai gyermekkorfelfogás alapján szerveződő kutatások – mint amilyen ez a kutatás is – szemléletmódja szerint a gyermek kompetens, cselekvő személy, aki „képes önmagáról autentikus adatokat szolgáltatni” (Golnhofer – Szabolcs, 2005. 49. o.). Abból indultam ki, hogy a fiatalok bünelkövetők gyermekkorát mint önálló, önszabályozó világot szükséges kutatni, ennek megfelelően olyan kutatási módszereket igyekeztem alkalmazni, amelyek alkalmasak voltak a gyermekek megszólaltatására és ezáltal az általuk konstruált világukat is jobban megérthettem (Golnhofer – Szabolcs, 2005).

A kvalitatív kutatások *alapelvei* közé tartozó *nyitottságra* szintén törekedtem. A kutatás legelején nem fogalmaztam meg hipotéziseket, csupán a főbb vizsgálandó területeket határoztam meg, így biztosítva a folyamat nyitottságát, rugalmasságát, amely a kutatás folyamatjellegére is utal. Számomra is elfogadható Hopf azon nézete, miszerint a kvalitatív kutatásban a „hipotézisgenerálás gátolhatja a gondolkodás nyitottságát, rugalmasságát, korlátozhatja a kutatói kreativitást” (idézi Sántha, 2006⁶⁷). A *progresszív fókuszálás* jegyében a kutatás korai fázisában fogalmaztam meg konkrétabban kutatási kérdéseimet.

A *reflektivitás* – amelyet Szabolcs Éva szintén a főbb alapelvek közé sorolt (Szabolcs, 2001) – megjelenése kutatásomban több színtéren is megvalósult: mint kutató folyamatosan igyekeztem reflektálni a saját szerepemre, a folyamatra, ugyanakkor a benne résztvevők is rendszeresen definiálták önmagukat (v. ö. VII. fejezet).

A kvalitatív kutatások egyik legfontosabb jellemzőként szokták említeni a *sokrétűséget*: „nem lehet beerőltetni egy skatulyába és leredukálni egyetlen egyszerű és mindenkor érvényes eszközrendszerre.” (Mason, 2005. 12. o.) Saját kutatásom megtervezésénél ez is fontos szempont volt. Sokrétűségre törekedtem egyrészt a

⁶⁷ Sántha Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-11-ta-santha-letezik> Letöltés ideje: 2007. augusztus 2.

felhasznált források, másrészt pedig az alkalmazott módszerek tekintetében (*lásd II. 1. és III. 5. fejezetet*).

III. 3. A kutatás színterei

A pedagógiai etnográfiai kutatásnak több helyszíne is volt: elsősorban a két javítóintézetben (Aszódi Javítóintézet és a Rákospalotai Javítóintézet) belül zajlott a kutatómunka, de rendszeresen részt vettem fiatalkorú bűnelkövetők rendőrségi kihallgatásán, bírósági tárgyalásokon⁶⁸ is, amelyek indirekten hozzájárultak a kutatói szemléletmódom alakulásához.

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy miért pont erre a két intézményre esett a választásom. Az *intézmények kiválasztásában* a hozzáférhetőség elve érvényesült. Hazánkban négy javítóintézet működik. Budapesten Rákospalotára kerülnek az előzetesen letartóztatott lányok, illetve azok, akiket jogerősen javítóintézeti nevelésre ítélt a bíróság. Szintén Budapesten található a fiúk számára előzetes letartóztatás helyszínéül szolgáló Szőlő utcai Budapesti Javítóintézet. A Debreceni Javítóintézet – hasonlóan a Rákospalotai Javítóintézethez – szintén kettős funkciót lát el: előzetesesek és jogerős ítélettel rendelkezők egyaránt idekerülhetnek. Hazánkban az első javítóintézet Aszódon jött létre, jelenleg itt jogerős ítéletű fiatalokat nevelnek. Választásom – személyes kapcsolataim és a földrajzi elhelyezkedésnek köszönhetően – a Rákospalotai és az Aszódi Javítóintézetre esett. A továbbiakban e két intézményről lesz szó: az aszódi intézettel – mivel az etnográfiai kutatás jelentős része itt zajlott – részletesebben foglalkozok, míg a rákospalotai intézetről rövidebben írok.

Tudjuk, hogy az 1878. évi Csemegi-kódex rendelte el a javítóintézetek létrehozását (v. ö. II. 2. fejezet). Ennek következtében jött létre először az *Aszódi Javítóintézet*, amely 1884-től kezdve a mai napig azonos funkciót vállal fel: a bűncselekményt elkövetett fiatalkorúak (re)szocializációját. Jelenleg Aszódon jogerős ítélettel rendelkező 14. életévét betöltött fiatalokat fogadnak be. 2006. október végén 124 növendék élt az intézetben.

Az intézet *pedagógiai programjának* első változatát 1994-ban dolgozta ki, már ekkor alapelveként fogalmazódott meg, hogy „a nevelőtestület legfontosabb pedagógiai célja, hogy a gondozására, fejlesztésére bízott növendékek számára biztosítsa az

⁶⁸ Itt szeretnék köszönetet mondani Vaskuti András Bíró Úrnak, aki hozzájárult a bírósági tárgyalásokon való jelenlétemhez.

alapvető jogot a személyiségfejlődést serkentő feltételekhez, annak érdekében, hogy a növendékek adottságait optimális szintre fejleszthesse.”⁶⁹ Már e rövid idézetből is jól látható, hogy két alapelvből indulnak ki: a gyermeki jogok figyelembevétele mellett az egyénre szabott személyiségfejlesztés kap kiemelt szerepet az intézet pedagógiai munkájában. Ennek alapján az aszódi intézet pedagógiai programja 7 terület fejlesztését tartja igen fontosnak, melyhez igyekeztek nevelési módszereket is csatolni.

Nevelési feladat	Módszer
A kulturáltsági szint emelése.	Oktatás, az életmód és a viselkedésmód módosítása
A szocializációs folyamat hiányosságainak pótlása, illetve korrigálása.	Életmód, életrend kialakítása.
A munkavégzéshez szükséges készségek, képességek fejlesztése.	Munkafoglalkoztatás, szakmai oktatás, szakképzés, tolerancia növelése, erkölcsi struktúrák erősítése, önkontroll fejlesztése.
A viselkedés formálása.	Terápiák, tréningek, programok
Az érzelmi élet fejlesztése.	Reális énkép kialakítása, a referencia személyek, csoportok iránti viszonyulás formálása, a szabadidő helyes felhasználása, oktatás.
Az erkölcsi fejlődés elősegítése.	A tevékenységek rendszeres értékelése.
A testi nevelés az egészséges életmód kialakítása.	Sport, mozgás biztosítása

3. táblázat: Az Aszódi Javítóintézet pedagógiai programjának összefoglalása

Ha megnézzük a nevelési feladatként meghatározott területeket, akkor jól láthatóvá válnak a komplex fejlesztés legfőbb részei: az értelmi, a munkára való nevelés, a testi és érzelmi-erkölcsi nevelés egyaránt szerepet kap, azonban az esztétikai nevelést nem emelték ki ennyire tudatosan. Ez azért volt meglepő számomra, mert az

⁶⁹ Sárka Falak. Szakmai program. Aszód, 1994. 2. o.

intézetben évek óta igen komoly művészetterápiái munka zajlik. A nevelési feladatokhoz rendelt módszerek gyakran nem is igazán módszerként fogalmazódnak meg, hanem inkább feladatokként, fejlesztési területekként.

Az intézet differenciált bánásmódjára való törekvését tükrözi a szakmai programon belül meglévő *módszertani szabályzat*, amelyben kiemelt szerepet szánunk az egyénre szabott fejlesztési tervnek és az ezt magában foglaló nevelési naplónak. Az egyéni fejlesztés alapját a bekerüléskor történő diagnosztizálás, állapotfelmérés adja, melynek megismerése után következik a fiatal (re)szocializációját és személyiségfejlődését támogató pedagógiai tevékenység. Ezen belül is a korábban kiemelt hét terület felé igyekeznek orientálódni. Azzal, hogy az itt dolgozó pedagógusok miként értelmezik munkájukat, a későbbiek (*lásd VI. fejezet*) során az empirikus kutatás keretein belül részletesebben is foglalkozok.

Az Aszódi Javítóintézetben speciális és otthoncsoportok működtetésével igyekeznek biztosítani azt, hogy a fiatal a számára lehető legbiztonságosabb, fejlesztése szempontjából a legjobb feltételeket biztosító ellátást kapjon. Ezek a csoportok röviden a következők:

- *Befogadó csoport*: amikor a növendék bekerül az intézetbe, akkor általában az első 30 napot itt tölti, ezalatt az idő alatt történik meg állapotának felmérése orvosi, pedagógiai, pszichológiai vizsgálatok segítségével, melynek alapján a csoportba sorolása is megtörténik. Mindemellett ekkor ismerkedik meg a fiatal az intézeti étellel, a szabályokkal, a házi- és napirenddel, a különféle sportolási és kulturális lehetőségekkel, összességében az intézet pedagógiai koncepciójával.
- *Otthoncsoport*: ide kerülnek be azok a fiatalok, akiknek nincs szükségük speciális ellátásra, gondoskodásra. Egy csoport létszáma – a javítóintézeti összlétszámot figyelembe véve – átlag 10-12 fő.
- *Korrektációs csoport*: általában azokat a fiatalokat helyezik be ebbe a csoportba, akik tanulásban vagy értelmileg akadályozottak⁷⁰, az akadályozottságuk

⁷⁰ Az értelmi sérülteket súlyosság szerint differenciálja a gyógypedagógia, így beszélhetünk: tanulásban akadályozottakról, akik a régi szakterminológia szerint az enyhén értelmi fogyatékosok (IQ 50-69), valamint a tanulási nehézségekkel küzdők; illetve az értelmi akadályozottakról, akik korábban a középsúlyos értelmi fogyatékosok (IQ 30-50) voltak.

mértékét figyelembe véve speciális fejlesztésükkel igyekeznek a társadalomba való beilleszkedésüket elősegíteni.

- *Pszichopedagógiai csoport:* itt olyan fiatalokkal foglalkoznak, akik valamilyen pszichés rendellenességgel⁷¹ rendelkeznek, és emiatt alkalmazkodási és beilleszkedési problémáik vannak.
- *Egészségügyi részleg csoportja:* itt azoknak a fiataloknak az egészségügyi jellegű gondozása történik, akik pszichogén funkciózavaraik, pszichoszomatikus tünetek miatt nem kezelhetők más nevelési szinten.
- *Zárt intézeti részleg csoportja:* korábban azok a fiatalok, akik megszüntették a javítóintézet szabályait magánzárkába vagy más fogdába kerültek elhelyezésre. 1991-ben a nevelőtestület megszüntette ezt a típusú elhelyezést, és helyette létrejött a zárt intézeti részleg. Az idekerülő növendékek súlyos magatartászavart mutató, az intézet általános rendjét súlyosan vagy többször megsértő fiatalok. A zárt intézeti részlegben rövid távú, szoros felügyelettel biztosított foglalkoztatás történik maximum két hónap időtartamban.

A *Rákospalotai Javítóintézet*, mely szintén a 19. század végén (1890-ben) jött létre, kezdettől fogva a bűnelkövető fiataalkorú lányok társadalomba való beillesztését tűzte ki célul. E folyamatban az intézet pedagógiai programja szerint három fő területnek van kiemelkedő szerepe: az iskolai oktatásnak, a munkára való nevelésnek és a szabadidő konstruktív eltöltésének. A személyiségfejlesztés természetesen az aszódai programhoz kapcsolódóan itt is fontos eleme lesz a fiatalokkal való foglalkozásnak. Kiindulva abból, hogy az idekerülő lányok családi életre való nevelése igen hiányos, az intézet tudatosan felvállalta a női és anyai szerepre való felkészítést, melynek során a háziasszonyi teendők elsajátítása és gyakorlása is a központi célok közé került.

A rákospalotai intézet funkcióját tekintve változáson ment át az 1990-es évek közepén: a jogerősen javítóintézeti nevelésre ítélték mellett 1997-től a lányok számára előzetes letartóztatás helyszínéül is szolgál, valamint kiindulva abból, hogy az ideítélt lányok között többüknek volt gyermeke, illetve gyermeket várták ítéletük alatt – más

⁷¹ Pszichés rendellenesség közé sorolhatjuk a magatartás- és viselkedészavart, neurózisokat, beilleszkedési nehézségeket.

fenntartóval – anya-gyermek otthont szerveztek. Ez az otthon 2006-ban megszűnt, és helyette speciális gyermekotthon kezdte el működését 2007. áprilisában. Ebbe a részlegbe olyan 10. életévüket betöltött lányok kerülnek be, akik speciális nevelési szükséglettel rendelkeznek, olyan szubkultúrából jöttek, amely nem segíti elő konstruktív személyiségfejlődésüket, illetve droghasználók, súlyos pszichés problémákkal és magatartási-viselkedési zavarokkal küszködnek. Látható, hogy az intézet többprofilú, mely magával hozza az itt végzett szakmai munka komplexitását: a pedagógiai szemléletmód mellett igen erőteljesen érvényesülnek a szociális munka jellegzetességei.

Összességében véve elmondható, hogy vizsgálódásom színtere igen speciális volt: egy olyan zárt világba nyerhettem betekintést, ahol speciális problémákkal rendelkező fiatalok élnek, akik bírósági végzéssel „arra ítéltettek, hogy megnevelődjenek”. Mind a két intézmény magán viseli e *kettősség* jellegzetességeit: az igazságszolgáltatási funkció jól tükröződik a rácsokon, a portaszolgálaton, a kulccsal záródó ajtókon, a folyamatos ellenőrzésen, ugyanakkor a pedagógiai és pszichológiai segítségnyújtásra való törekvés is látható: barátságos környezettel – szépen gondozott kert, festmények, esztétikusan berendezett lakóterek –, empátikus és a fiatalok harmonikus fejlesztését, fejlődését előtérbe helyezni próbáló szakmai közösséggel találkozhatunk mindkét intézményben.

III. 4. Minta

A minta a kutatás részeinek megfelelően két nagy csoportra oszlik: javítóintézeti neveltekre és az ott dolgozókra. Mind a két csoportnál a kutatásban résztvevő személyeknél alapvető követelmény volt az önkéntesség. A *mintavétel* tekintetében a hólabda mintavételi eljárást és az átlagtól eltérő esetek kiválasztásának módszerét egyaránt alkalmaztam. A rákospalotai javítóintézetben a pszichológus kolléganő javasolt néhány személyt, akik feltételezése szerint szívesen vennének részt egy ilyen beszélgetésben, illetve akiket sajátos életútjuk miatt érdemes meghallgatni. Így került be öt lány a kutatásba. Mindannyiukat a pszichológus kolléganővel kerestem meg, és kértem meg őket, hogy vegyenek részt az interjúban. Többükkel készült próbainterjú, melyeket itt is felhasználtam. Az alábbiakban röviden ismertetem a rájuk vonatkozó legfontosabb információkat:

- 1. lány: 15 éves⁷², a hagyományokat őrző roma családból származik, az édesapa korán meghalt, az anya nevelőapával együtt nevelte a 7 gyermeket. A lány rablás miatt került bíróság elé. 2,5 év javítóintézeti nevelésre ítélték. Az első interjút 2003. januárban vettem fel.
- 2. lány: 16 éves. Amikor az interjú készült (2003. március), már több mint egy éve bent volt az intézetben. 4 éves korától kezdve gyermekotthonban élt, szülei lemondtak róla, azóta nem is tartotta velük a kapcsolatot. Sorozatos lopást, rablást követett el prostituáltként.
- 3. lány: 16,5 éves. A bíróság súlyos testi sértés miatt ítélte 3 év javítóintézeti nevelésre. Amikor bekerült, már volt egy 5 hónapos gyermeke, akit bent tartózkodása alatt csecsemőotthonban neveltek. Szüleivel megszakadt a kapcsolata 14 éves korában, ekkor élettársához költözött. Az interjú 2003. szeptemberében készült.
- 4. lány: 15,5 éves. Rablás miatt került előzetes letartóztatásba, ekkor – 2003. szeptember – készítettem el az interjút. Látszólag „normál” családban élt, „rossz társaságba” keveredve követte el bűncselekményét.

⁷² Azt az életkort tüntettem fel, amikor sor került az interjú felvételére.

- 5. lány: 16 éves. Prostituáltként „kereste” kenyerét, „pályájának alakulásában” családja is igen nagy szerepet játszott. Rablást és súlyos testi sértést követett el, amiért a bíróság 3 évre ítélte javítóintézetbe. Az interjút 2003. szeptemberben vettem fel.

A hólabda mintavételi eljárás elsősorban az Aszódi Javítóintézetben érvényesült. A kiindulópont itt is egyik kolléganő, *Virágh Judit* volt, az általa tartott foglalkozásokon ismerkedtem meg először a fiatalokkal, és őket kértem meg a kutatásban való részvételle. Jó volt tapasztalni, hogy néhány interjút követően egyre többen jelezték a fiatalokon keresztül, hogy szívesen beszélgetnének velem. Összesen 25 fiatal fiú vett részt a kutatásban, akikről röviden a következőket lehet elmondani:

- 1. fiú: 2003. szeptemberében vettem fel az interjút az akkor 16,5 éves fiúval, akit rablás miatt ítélték el 2 évre. Gyermekkori magatartászavarai miatt szülői kérésre tartós nevelésbe vették.
- 2. fiú: 17 éves. Egy évre került javítóintézetbe vagyon elleni bűncselekmény miatt. Bekerülése előtt már volt saját családja: élettársával élt együtt, akitől gyermeke született benttartózkodása alatt. Az interjú 2003. októberben készült
- 3. fiú: 18 éves, a leszerelése előtt két nappal készült az interjú, 2003. novemberben. Lopás és garázdaság miatt került javítóintézetbe. Családjából öccse szintén javítóintézetben volt előzetes letartóztatásban.
- 4. fiú: lopás miatt ítélték 1 év javítóintézeti nevelésre az interjú felvételekor (2003. november) azt a 16 éves fiút, aki „látszólag normál” családi háttérrel rendelkezett.
- 5. fiú: életellenes bűncselekmény elkövetése után a tököli büntetés-végrehajtási intézetben töltötte előzetes letartóztatásának idejét az a 16 éves fiú, akivel 2003. decemberében készült el az interjú. Családjában nem volt ritka a deviancia, szülei éppen büntetésüket töltötték büntetés-végrehajtási intézetekben.
- 6. fiú: 17 éves, roma családból származó fiú, aki 2,5 évre került javítóintézetbe súlyos testi sértés és rablás miatt. Az interjút 2003. decemberében készítettem el.

- 7. fiú: 15 éves. Sorozatos lopás és kábítószer-kereskedelem miatt ítelték el 3 évre. Halmozottan hátrányos helyzettel rendelkező családból származik, sem az apa, sem az anya nem tud írni. Az interjú 2004. januárjában készült el.
- 8. fiú: 16,5 éves. Kifejezetten jónak mondható gazdasági hátterű családból származik, egy bandába keveredve követett el vagyoni elleni bűncselekményeket. 2004. májusában beszélgettem a fiatallal.
- 9. fiú: 17 éves, sajátos nevelési igényű fiatal, akinek szülei is sérültek. A fiút lopás miatt ítélte a bíróság 1 év javítóintézeti nevelésre. 2004. júniusban került sor az interjú felvételére.
- 10. fiú: 17,5 éves fiú, akinek már 2 éve élettársa és 1,5 éves gyermeke volt. Rablást és okirat-hamisítást követett el, melynek következtében a bíróság 2,5 évre ítélte el. 2004. júniusában, szabadulása előtt két héttel beszélgettünk.
- 11. fiú: 15 éves. Nevelőotthonban nevelkedett, testvére is a javítóintézet „lakója” volt, együtt követtek el vagyoni elleni bűncselekményeket. 2004. szeptemberében készítettem el az interjút.
- 12. fiú: 16 éves. Több alkalommal követett el rablást, a bíróság 3 évi javítóintézeti nevelésre ítélte. Családjában az interjú készítésekor (2005. január) mindenki büntetés-végrehajtási intézetben töltötte büntetését.
- 13. fiú: 16,5 éves. Súlyos testi sértés miatt került javítóintézetbe, egy családon belüli veszekedés volt a bűncselekmény hátterében. Az interjút 2005. februárjában készítettem el.
- 14. fiú: 17 éves. Vagyon elleni bűncselekményeket követett el, melyért 2 év javítóintézeti nevelést kapott. Tipikusan „panelházas, kulcsos gyerek” volt saját bevallása szerint. Az interjú 2005. áprilisban készült.
- 15. fiú: 15,5 éves. Súlyos testi sértés és zsarolás miatt ítélte el a bíróság ezt a roma családból származó fiút. Az interjút 2005. májusban vettem fel.
- 16. fiú: 14,5 éves. Lopásért indult ellene büntetőeljárás, melynek következtében 2 évre az intézetbe került. Családjában szintén vannak

bűncselekmény elkövetésében érintettek. Az interjú felvételére 2005. májusában került sor.

- 17. fiú: 16 éves. Rongálást, rablást követett el, amiért a bíróság 2,5 évre javítóintézeti nevelésre ítélte. Édesanyja nevelte, akivel igen rossz volt a kapcsolata. 2005. szeptemberben készült el az interjú.
- 18. fiú: 17 éves. Súlyos testi sértést követett el, így a bíróság – mint visszaesőt – ítélte el 2 év javítóintézeti nevelésre. Az interjút 2005. decemberben készítettem el.
- 19. fiú: 18 éves. Az interjú készítésekor – 2006. február – töltötte utolsó napjait az intézetben vagyon elleni bűncselekmény elkövetése miatt. Édesapja szintén ekkor szabadult a balassagyarmati fegyházból.
- 20. *fiú: 17,5 éves.* Könnyű testi sértés és rablás miatt került Aszódra, ahol 2 évet töltött. Az interjú 2006. márciusában készült.
- 21. *fiú: 16 éves.* Vagyon elleni bűncselekményt követett el, illetve eljárás volt ellene kábítószerrel való visszaélés miatt 2006. áprilisában, amikor az interjú készült.
- 22. fiú: 17,5 éves. Lopás büntette miatt került be az intézetbe 1 évre. Családjával együtt követte el a bűncselekményeket. Az interjút 2006. májusában vettem fel.
- 23. fiú: 16,5 éves. Szintén vagyon elleni bűncselekményt követett el, valamint súlyos testi sértést, emiatt már egy éve volt az intézetben, amikor 2006. szeptemberében készítettem el vele az interjút.
- 24. *fiú: 16 éves.* Amikor az interjút felvettem (2006. október), még csak 1 hónapja volt az intézetben. 2 évre ítélték Aszódra vagyon elleni bűncselekmény és garázdaság miatt. Édesanyjával és testvérével élt együtt.
- 25. *fiú: 15,5 éves.* Szintén a befogadó csoportban volt még, amikor az interjút elkészítettem 2006. novemberben. Csoportos rablás miatt került 2,5 évre javítóintézetbe. Nem jelentett számára újdonságot az intézeti lét, hiszen 6 éves kora óta folyamatosan gyermekotthonban élt.

Jól látható, hogy a kutatásban részt vettek elsősorban nagyon elleni bűncselekményt követtek el, és átlag 2-2,5 évre ítélték el őket. Összesen 30 fővel készítettem interjút: 25 fiúval és 5 lánnyal beszélgettem 3-3 alkalommal, így az elemzés során 90 eltérő hosszúságú interjú állt rendelkezésemre. Az egyéni interjúk mellett a filinterápiához kapcsolódó fókuszcsoportos beszélgetésen résztvevőkről sem szabad elfeledkezni.

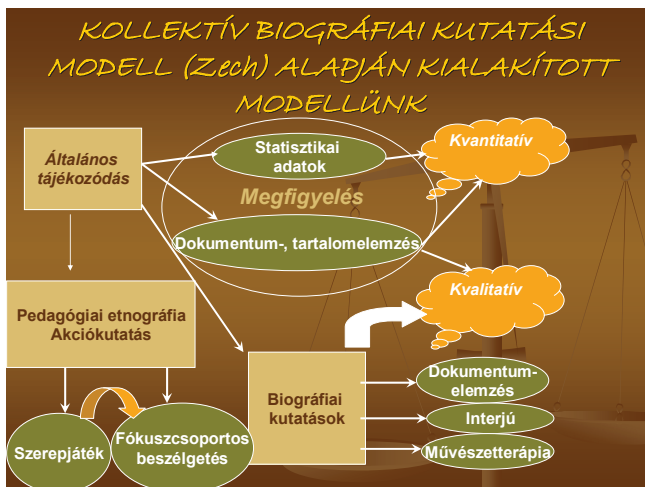
A fókuszcsoportban való részvétel szintén önkéntes volt, a növendékek – a pszichológus kolléganő tájékoztatását követően – jelentkezhetek erre a programra. A filinterápián az átlaglétszám 10-12 fő volt, mindegyikük az aszódi intézet növendéke, közülük 4 fővel külön is készült interjú, őket a fenti felsorolásban dőlt betűvel emeltem ki. Nem sikerült megvalósítani azt, hogy egy-két fő kivételével állandó legyen a csoport, az intézet belső életéhez igazodva és azt figyelembe véve (például szabadságon vagy szökésben, esetleg zárt csoportban volt a növendék, vagy valamilyen csoportprogramjuk volt) nem tudtak minden esetben ugyanazok részt venni a beszélgetéseken.

A kutatási minta másik nagy csoportját a pedagógusok alkották. A pedagógusokkal készített interjú előzménye egy kérdőíves vizsgálat volt, amelynek utolsó részében arra kértem a kollégákat, hogy jelezzék, hajlandóak egy beszélgetésben részt venni, azaz itt is az önkéntesség elve érvényesült. 16 kolléga vállalkozott az interjúra (4 fő (2 nő, 2 férfi) Rákospalota, 12 fő (6 nő, 6 férfi) Aszód. A kutatásban résztvevők köre elsősorban az Aszódi Javítóintézetből került ki, mely azzal magyarázható, hogy a populáció az intézmény nagyságából kifolyólag jóval nagyobb, illetve az intézménnyel jóval szorosabb személyes kapcsolat volt mint Rákospalotán. Ugyan kis mintával dolgoztam, de úgy vélem, hogy a minta képviseli a céltott populációt, hiszen az eltérő életkor mellett mindenféle – fiatalokúakkal közvetlen kapcsolatban álló – munkakört betöltők is jelen voltak mintámban.

III. 5 A kutatás menete és módszerei

III. 5. 1. A kutatás menete

Kutatásom három nagy részre tagolódik: először egy problémátörténeti kutatást végeztem (*lásd II. fejezet*), majd a javítóintézeti fiatalokat és a velük foglalkozó pedagógusokat kérdeztem meg. A kutatás során nem törekedtem arra, hogy az összes gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetőre vonatkozóan teljes körű képet adjak, hanem az volt a célom, hogy viszonylag kisebb mintán, de mélyebb, több szempontú elemzés készüljön. Ennek érdekében egy komplex kutatási modellt dolgoztam ki, amelynek alapjául *Stefan Busse, Christiane Ehse és Rainer Zech* által kidolgozott kollektív biográfiai kutatási modell (KAF) szolgált (*Busse – Ehse – Zech, 2000*). E kutatási modellt a hazai kutatásokban – tudomásom szerint – még nem használták. *Busse, Ehse és Zech* önéletrajzi szövegek kvalitatív elemzésére dolgozták ki ezt a modellt az 1980-as évek elején. Alapelvük az volt, hogy a kutató és a kutatott téma közötti nagy távolságot megszüntessék, így kutatási modelljük jellegzetességeként fogalmazták meg azt, hogy a maguk a kutatott személyek egyrészt a társadalmi helyzet tanúi, azaz önmagukat a társadalmi viszonyok alakítójaként értelmezik, másrészt pedig sajátosságaikból kiindulva a kutatás elméleti hátterének is megalkotói. E modellből kiindulva alkottam meg saját kollektív biográfiai kutatási modelletemet, amely kollektív abból a szempontból, hogy egy adott csoportra irányul, azaz megjelenik a társadalmi szint, ugyanakkor biográfiai abból a szempontból, hogy azt az adott csoportot az egyén szintjén igyekeztem megismerni különféle módszerekkel. Az általam kidolgozott modell szerkezete az *I. ábrán* látható.



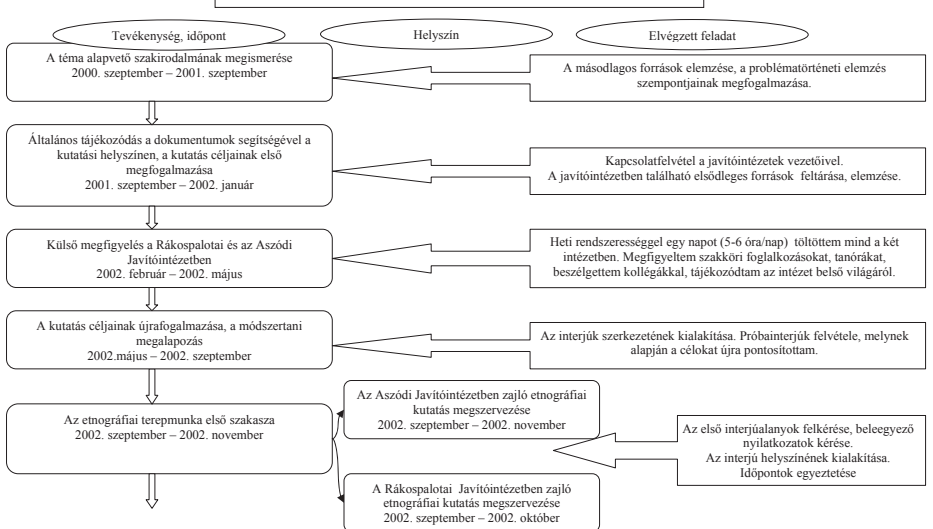
1. ábra: Kollektív biográfiai kutatási modell

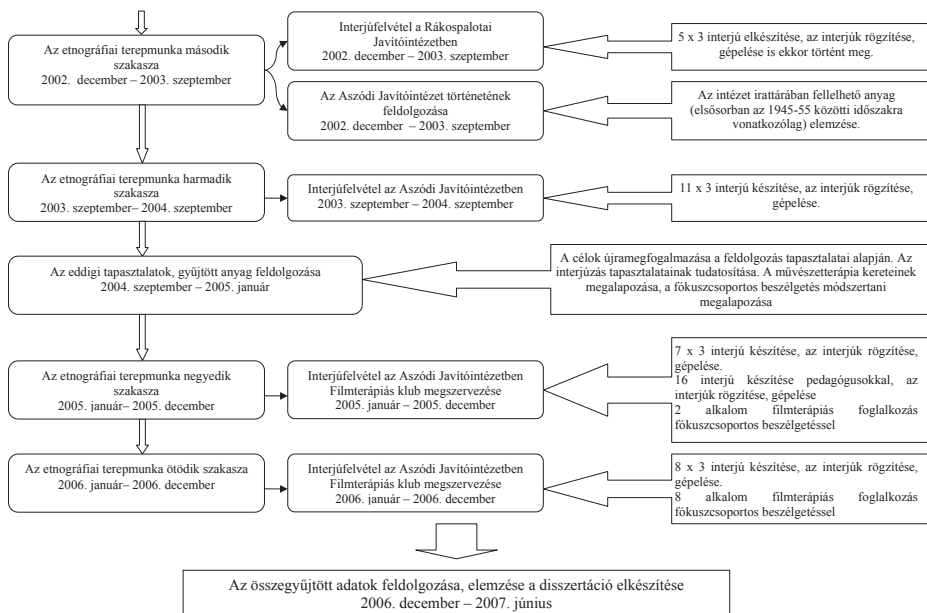
A fenti ábra is utal arra, hogy komplex és eléggé szerteágazó kutatást szerveztem. Igen nehéz volt ezt időben logikusan beosztani, főleg a kezdeti szakaszban éreztem azt, hogy a sokféle tevékenység átláthatatlan, kívülálló számára nem biztos, hogy egyértelművé válik a kutatás logikája. Ennek tisztázása érdekében egy folyamatábrát készítettem az alábbi szempontok mentén:

- A kutatás mely szakaszában vagyunk? (főbb tevékenységek)
- Mikor zajlott le ez a fő szakasz? (időpont)
- Melyik intézmény volt a kutatás helyszíne? (helyszín)⁷³
- Milyen főbb feladatok készültek el az adott szakaszban? (elvégzett feladatok)

⁷³ Amennyiben mind a két intézetben zajlott az adott feladat, nem jelöltem külön a két intézetet, csak akkor említettem meg külön-külön, amikor más események zajlottak az intézetekben.

2. ábra: A kutatás folyamatábrája





Ahogy látható, a fiatalokú bűnelkövetőkkel készített kutatás első fázisa az általános tájékozódást jelentette, ez 2000-2002 között zajlott. Az intézetekkel kapcsolatos történeti dokumentumok mellett a jelenlegi helyzettel kapcsolatos iratanyagot elemeztem dokumentumelemzés módszerével. Ezzel párhuzamosan megfigyelést is folytattam. Számomra nagyon fontos volt ez a szakasz, hiszen meg kellett ismerni azt a „Janus-arcú” intézménytípust, ahol a kutatás második szakaszában több időt is töltöttem. A kutatás első részében intézeti szinten mozogtam, nem tértem ki az egyéni szintre.

Az általános tájékozódást követően az egyéni szint felé orientálódtam, ehhez – ahogy azt már korábban is említettem – a kvalitatív kutatási metodológiát választottam: pedagógiai etnográfiai kutatást végeztem 2002-2006 között. A pedagógiai etnográfiai terepmunkával a javítóintézeti növendékek mindennapjait figyeltem meg többféle módszer (szóbeli kikérdezés, résztvevő megfigyelés stb.) alkalmazásával. Ahogy erre *Szabolcs Éva* is felhívta a figyelmet, a pedagógiai etnográfia segítségével gazdag leíró jellegű adatokhoz juthatunk a pedagógiai helyzetek résztvevőiről, tevékenységükről, gondolatvilágukról, körülményeiről (*Szabolcs*, 2001). E terepmunkával az volt a célom, hogy megpróbáljam nagyjából úgy látni a javítóintézeti világot, mint azok az emberek, akik itt élnek akár növendékként, akár pedagógusként. Ezt a perspektívát gyakran nevezik „emikus”, bennszülött látásmódnak, amely természetesen sohasem tökéletes. Azonban a kutatónak egy „másik fejjel” is kell gondolkodnia, hiszen párhuzamosan az is volt a dolgom, hogy meglássam a javítóintézeti rendszer nem annyira nyilvánvaló, rejtett dimenzióit is.

A kutatás során a pedagógiai etnográfián belül alkalmazott terepmunka lépéseit igyekeztem betartani. 2001-ben vettem fel a kapcsolatot az Aszódi, illetve a Rákospalotai Javítóintézet vezetőivel, akiktől engedélyt és szakmai tanácsot kértem a kutatás folytatásához. A kutatás kereteinek tisztázása után arra törekedtem, hogy a kutatási terepen kialakítsam a résztvevői státuszt. Az Aszódi Javítóintézetben az intézmény mindennapjaiban rendszeresebben jelenlévő kutatói szerepet vállaltam fel, míg Rákospalotán külső megfigyelőként jelentem meg. Az Aszódi Javítóintézetben a *Virágh Judit* által vezetett művészetterápia csoporttal alakítottam ki szoros kapcsolatot, több hónapon át a kolléganővel közösen vezettünk művészetterápiás

foglalkozásokat. A növendékek néhány hét után „megszokták” jelenlétemet, az egyéves kutatói jelenlét után úgy érzem, elfogadtak.

E pedagógiai etnográfiai kutatásnak célja volt az is, hogy a javítóintézeti kollégákkal együtt egy tudatos fejlesztő tevékenységet is végezzünk. E néhány év távlatából úgy ítélem meg, hogy sikerült a kvalitatív kutatás egyik legfőbb jellemzőjét megvalósítani: a kutató és az intézet munkatársai között *valódi együttműködést*, kölcsönös szakmai fejlődést.

Arra törekedtem, hogy érvényesüljön a *ciklikusság*: a probléma meghatározását, az információ gyűjtését és elemzését követően közösen megterveztük a fejlesztő művészetterápiai programot, melyet mindvégig kezdetben ketten (*Virágh Judittal* közösen), majd hárman (*Virágh Judit* és az intézet pszichológusa, *Hegyi Nóra* részvételével) valósítottunk meg. Mindannyian nagyon fontosnak tartottuk a folyamatos reflexiót, az eredmények kiértékelését, és ennek mentén az újabb lehetőségek megszervezését.

A pedagógiai etnográfián belül *biográfiai kutatást* is végeztem. Erre az általános tájékozódást követően került sor. Az utóbbi évtizedekben egyre inkább reneszánszát élik az élettörténeti, biográfiai kutatások. Ha röviden értelmezni szeretnénk e metodológia lényegét, akkor egy olyan társadalomtudományi kutatási irányzatnak fogható fel, amely személyes dokumentumok alapján társadalmi jelenségeket, folyamatokat értelmez (*Denzin*, 1989). A biográfiai elemzések során nem szabad elfeledkezni az emberi emlékezet szelektivitásáról: az egyén csak a számára fontos eseményeket emeli ki szubjektíven értelmezve azok sorrendjét. *Denzin* hívja fel a figyelmet arra, hogy „az élettörténet nyitott rendszer, annak kronológiája, struktúrája csak a halál pillanatában fejeződik be” (Idézi *Bögre*, 2003. 156. o.). Nem az a célom, hogy az interjúalanyok által elmondott történetek hitelességét nézzem, hanem az abban megjelenő szubjektivitást, hiszen az élettörténet nem más, mint az egyén konstrukciója önmagáról. Ez kutatásom szempontjából azért is érdekes, hiszen olyan személyekkel vettem fel az élettörténeti interjút, akik még maguk is az identitáskeresés időszakában vannak. Alapelveként fogalmazódott meg az, hogy önkéntes legyen a részvétel. A biográfiai interjúk felvételére az intézeteken belül került sor, törekedtem arra, hogy egy biztonságot, barátságos légkört sugalló helyen készüljön mindez.

III. 5. 2. Dokumentumelemzés

A kutatásban igen fontos szerepet kapott a dokumentumelemzés, melyek közös sajátossága *Nádasi Mária* szerint az, hogy „olyan anyagok az elemzés tárgyai, amelyek létrejöttükor a kutathatóság mint szempont nem szerepelt” (*Nádasi*, 2000. 317. o.). A dokumentumelemzést elsősorban a kutatás tájékozódó fázisában alkalmaztam, míg a forráselemzés az egyik fő része volt kutatásomnak, melynek során elsősorban hivatalos dokumentumok kaptak szerepet, a személyes dokumentumok – főleg az adatvédelem miatt is – kevésbé kerültek felhasználásra.

A dokumentumelemzéssel, illetve a leírt interjúszövegekkel kapcsolatban a tartalomelemzés is helyet kapott. Itt fontos kiemelni e kettő közötti különbséget: míg a dokumentumelemzés az explicit módon megjelenő tartalomra irányul, addig a tartalomelemzés középpontjában a rejtett összefüggések feltárása áll. Az interjúk tartalomelemzése során arra törekedtem, hogy a szöveg rejtett mondanivalója, összefüggésrendszere is ismertté váljon (*Szabolcs*, 2000). Ennek érdekében a szövegeket, tartalmakat adatokká alakítottam át, azaz különféle kategóriákat alkottam, amelyek összhangban voltak a kutatás témájával (például család és családkép; gyermekkor; iskolai élmények; jövőkép). Igen nehéz feladat volt a szövegek kódolása, hiszen olyan kategóriákat kellett megalkotnom, amelybe egyértelműen besorolható az adott szöveg. A megbízhatóság érdekében több esetben megkértem kollégákat adott szövegek kódolására. A kódolást követően elsősorban minőségi, kevésbé mennyiségi következtetéseket igyekeztem megfogalmazni.

III. 5. 3. Megfigyelés

A kutatási módszerek közül az egyik leggyakrabban használt módszer a megfigyelés volt. Természetes az, hogy megfigyelést végzünk akkor is, amikor nem kifejezetten ezt a módszert alkalmazzuk, azonban itt a tudatosan végzett megfigyelésről lesz szó, amelynek egyik legfontosabb jellemzője, hogy irányított észlelésként értelmezhető.

A természettudományos eredetű, kívülálló, objektivitásra törekvő megfigyelés helyett inkább a társadalomtudományi eredetű interpretatív megfigyelést választottam. A „mit és kit figyeltem meg?” kérdéssel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy az

önmegfigyelés is szerepet kapott, ugyanakkor a különféle programokat (például szerepjátékok, tanórák, foglalkozások, fókuszcsoporthozos beszélgetések stb.) is megfigyeltem, ahol mind a neveltek, mind pedig a pedagógusok tevékenységének, kommunikációjának vizsgálatára is sor került. A megfigyelői státuszomat tekintve nyílt megfigyelés volt, a megfigyelték tisztában voltak szerepemmel.

Inkább strukturálatlan megfigyelést végeztem: előzetes célok és szempontok mentén haladtam, de nem voltak előzetesen rögzített, szorosan behatárolt kategóriáim. A látottakat megfigyelési naplóban rögzítettem, melynek legfőbb jellemzője, hogy „a megfigyelő meghatározott rendszerességgel narratív formában rögzíti, lejegyzi, összegzi a megfigyelt eseményeket” (Szokolszky, 2004. 443. o.). A megfigyelést követően aznap este rögzítettem a megfigyelteteket, azonban a szempontokat nem határoztam meg előre, így az elemzés során nemcsak a látottakra tértem ki, hanem arra is, hogy az egyes időszakokban mi volt számomra „hírértékű” esemény.

Kutatás-módszertani szempontból joggal felmerülhet a kérdés, hogy mennyire megbízható ez a módszer, hiszen igen szubjektív az, hogy ki mit tart fontosnak. A túlzott szubjektivitás elkerülése érdekében rendszeresen tudatosítottam magamban azt, hogy mi az a téma, terület, amit meg szeretnék vizsgálni, ugyanakkor az objektivitás érvényesülését a trianguláció elvének alkalmazásával, illetve a dokumentáció pontos vezetésével és átláthatóságával igyekeztem biztosítani. Ugyanakkor az elemzésnél nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a megfigyelés sohasem konklúzív, hiszen a nem megfigyelt esetek nem kerülnek értelmezésre.

III. 5. 4. Kvalitatív interjú a neveltekkel

A szóbeli kikérdezés során az úgynevezett kvalitatív interjú egyik sajátos típusának, a *fenomenológiai mélyinterjú módszerének* felhasználásával alakítottam ki saját interjúim szerkezetét. A fenomenológiai mélyinterjú a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a tematikusan fókuszált interjú kombinációjaként jött létre (Seidman, 2002), szerkezetét tekintve három önálló interjúból áll, én is ezt a sémát követtem. Seidman szerint az első interjú a fókuszált élettörténetre orientálódjon, így én is arra kértem interjúalanyaimat, hogy meséljenek magukról, életútjukról. A második interjú célja az volt, hogy konkrét témákról (családkép, iskola, javítóintézeti világ, jövőkép) a

véleményüket, nézeteiket megismerjem. Itt is érvényesült az a szemléletmód, hogy nem alkalmaztam előre meghatározott kérdéseket. Az utolsó interjú készítése során arra kértem őket, hogy reflektáljanak arra, miként érezték magukat az interjúk alatt, mennyire volt nekik nehéz ezekről a témákról beszélni.

A kutatási folyamat szemszögéből nagyon fontos volt, hogy ragaszkodjak három interjúból álló szerkezethez. Ezt viszonylag könnyen tudtam érvényesíteni, hiszen interjúalanyaim „könnyen utolérhetőek” voltak: a 4 év alatt összesen 30 fiatal vett részt az interjúsorozatban.

Érdekes röviden kitérni arra, hogy az *interjúk hosszára* mi volt a jellemző. Tudatosan törekedtem arra, hogy 90 percnél ne legyen hosszabb, így átlagban 60 perces interjúk születtek. Figyelembe véve *Seidman* ajánlását, az egyes interjúkat általában egy hetes követéssel vettem fel, hiszen ez az idő elegendő volt ahhoz, hogy az előző interjú élményét feldolgozzák, ugyanakkor még nem szakadt meg a kapcsolat. Az interjúk rögzítése négy személy kivételével diktafon segítségével történt, majd szó szerint legépeltem az interjúkat (minden hárominterjúk egység átlag 80 oldalas szöveget jelentett), így hatalmas anyag állt rendelkezésemre. Itt is érvényesült a kvalitatív kutatásokra annyira jellemző adatgyűjtés és adatelemzés szakaszainak integrálása, hiszen az első interjúk legépelését követően újabb területek beépítésére, módszertani megfontolásokra is sor kerülhetett. A gépelés során nemcsak a konkrét szöveget gépeltem le, hanem a nem verbális jeleket is rögzítettem (például hosszú csend, sóhaj, köhögés, hangsúlyok).

Ahhoz, hogy a legépelte szövegeket elemezni tudjam, legelőször rendezni kellett. A rendezés és ezzel kapcsolatban a szöveg redukálása alapvetően fontos állomása volt az elemzésnek, hiszen ekkor döntöttem el azokat a témákat, amelyekkel valójában foglalkoztam. Itt fontos döntést kellett meghoznom: esettanulmányyszerűen vagy inkább tematikus egységek alapján elemezzem az eredményeket. Bár a dolgozatban inkább az utóbbi szempont érvényesült, háttér munkaként mind a 30 fiatal esetben készült esettanulmány, azonban ezek közlése jelen munka kereteit meghaladja.

Amikor végighallgattam egy-egy történetet, önkéntelenül is saját tapasztalataim, lelki állapotom és társadalmi státuszom is befolyásolták az értelmezést.

Alapvetően fontosnak tartottam, hogy igyekezzek folyamatosan reflektálni az értelmezés folyamatára, arra, hogy mikor szólal meg a kutató a mondatok mögött, és mikor a fiatal. Az elemzés során nemcsak az elmondottakat vizsgáltam meg, hanem azt is, hogy milyen sorrendben és hogyan mondta el interjúalanyunk az adott történetet, azaz mennyire jelenik meg a „váltás” az életút-történetben, amely *Horsdal* szerint történhet az elbeszélés helyében, tematikájában, idejében.

Az életútinterjúk elemzése során elsősorban nem a kronológiai adatokra figyeltem, hanem az elbeszélő által elmondott történeteket, eseményeket, olyan sorsforduló történéseket emeltem ki, amelyek meghatározóak voltak az elbeszélő kriminens karrierjének elindulásában. Így az alábbi tematikus pontokat (kategóriákat) érintettem az elemzés és értelmezés során:

- A gyermekkorra vonatkozó élmények, megjegyzések:
 - szülőkkel, felnőttekkel való kapcsolatuk
 - iskolával kapcsolatos élményeik
 - mit jelentett gyermeknek lenni, családkép
- Javítóintézeti világ:
 - mindennapok az intézetben
 - erőszak az intézetben
 - véleményük az intézetről

A kategorizálás folyamatában figyelnem kellett arra, hogy az egyes szövegrészleteket valóban megfelelő kategóriába soroljam, a bizonytalan eseteknél felkértem egyik kollégámat, hogy ő is kódolja az adott szöveget, így visszacsatolást kaptam a bizonytalan részeknél⁷⁴.

Az interjúk készítése és elemzése egy tanulási folyamat volt, amelynek következtében másként gondolkodok a fiatalkorú bűnelkövetőkről, a javítóintézet világáról és a pedagógusképzés szerepéről a gyermekvédelmi problémák kezelésében (v. ö. *VII. fejezet*).

⁷⁴ Itt szeretném jelezni, hogy ekkor még nem állt rendelkezésemre az ATLAS TI program, így a kódolás manuálisan történt. A kódolás során bekezdéseket vizsgáltam meg, és soroltam kategóriákba.

III. 5. 5. Kvalitatív interjú a kollégákkal

A kollégákkal készített kvalitatív interjú szerkezete – melynek előzménye egy korábbi kutatás kapcsán készített kérdőíves vizsgálat – a fentebb ismertetettől kissé eltért. Az önként jelentkező munkatársakkal egy *tematikusan fókuszált interjút* vettünk fel, mely a következő főbb részekből épült fel:

- a javítóintézeti pedagógussá válás útját ismertették;
- a javítóintézeti növendékekről és pedagógiai munkájukról beszéltek;
- a pályájuk során átélt nehézségekről számoltak be.

Az interjú során alkalmaztam a hasonlat alapján szervezett metaforagyűjtés módszerét (Vámos, 2003). Arra voltam kíváncsi, hogy mihez hasonlítják a javítóintézetet, illetve az itt élő növendéket, azaz jelen helyzetben előzetesen definiált célfogalmakkal (javítóintézet, javítóintézeti növendék) dolgoztam. A metaforák elemzése során megnéztem, hogy mely fogalmakat emelték ki, kinek a szemszögéből értelmezték a kérdés („Mit jelent az intézet számukra, illetve a növendékek számára?”), milyen a jelentés érzelmi töltése. A metafora-technika újszerű alkalmazását⁷⁵ jelentette a Ben-Peretz által kidolgozott kísérlet felhasználása. A Ben-Peretz és Mandelson által meghatározott képeket (lásd 2. számú melléklet) kiegészítettem – a már említett kutatás alapján – más foglalkozásokkal, szimbólumokkal (például tyúkanyó, túravezető, kertész stb.). Arra kértem a kollégákat, hogy mindegyikük jelölje be azt a képet, amely leginkább jellemző rá; illetve azt a képet, amely azt a pedagógustípust testesíti meg, aki leginkább alkalmas a fiatalok bünelkövetőivel való foglalkozásra. Mind a két esetben kértem, hogy indokolják meg válaszukat. Az interjúk elemzése kapcsán a fent közölt témák mentén haladtam.

⁷⁵ Az újfajta módszerek kidolgozása „A tanárjelöltek szakmai kompetenciájának változása a tanárképzésben” kutatásban történt meg. A kutatásban részt vevők (dr. Rapos Nóra, Ollé János, dr. Lénárd Sándor és dr. Szivák Judit) beleegyezésével használtam fel, akiknek ezúton mondom köszönetet.

III. 5. 6. Fókuszcsoportos beszélgetés

A fókuszcsoport fogalmának meghatározására igen sokféle definíció létezik. *Vicsek Lilla* – a téma legismertebb hazai kutatója – a következő meghatározást adta: „olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról.” (*Vicsek*, 2006. 17. o.) A fókuszcsoportok legismertebb alkalmazási területe a piackutatás, de más szociológiai kutatásban is szokták alkalmazni. A pedagógia területén elsők között *Rapos Nóra* készített fókuszcsoportos beszélgetést az iskolai félelmekkel foglalkozó kutatásában (*Rapos*, 2003). Eredményei arra utaltak, hogy neveléstudományi vizsgálódásokban is jól alkalmazható ez a módszer, így azt saját vizsgálódásomba tudatosan építtem be a művészetterápiás foglalkozások során.

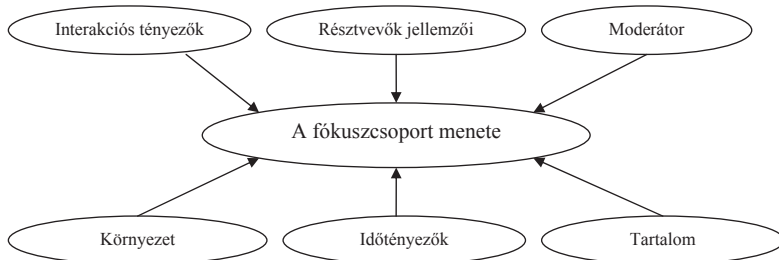
Művészetterápiás foglalkozáson belül elsősorban a filmterápia keretében volt lehetőségünk arra, hogy olyan kiscsoportos beszélgetéseket folytassunk, amelyek egy-egy téma köré szerveződtek. A filmek adták a beszélgetés témáját, melyhez általában tudatosan készítettünk a fiatalok aktivitására építő „feladatokat”, szerepjátékokat, családterápiában alkalmazott módszereket. Ezek kiváló alapot adtak a fókuszcsoportos beszélgetésekhez, melynek moderátora vagy *Virágh Judit*, vagy *Hegyi Nóra*, vagy pedig én voltam. Az a személy, aki nem töltött be moderátori szerepet, a beszélgetés főbb eseményeit jegyzetelte le. Tapasztalataink alapján elmondható, hogy ezek a beszélgetések nemcsak azért voltak hasznosak, mert mi is sok információhoz jutottunk, hanem azért is, mert a növendékek más-más oldalról is megismerhették egymást. A fókuszcsoportos beszélgetések témáit és a hozzájuk kapcsolódó filmeket az alábbi táblázat foglalja magába.

Időpont	Téma	A témához kapcsolódó film	Résztevők száma
2005. február	Iskola	Holt költők társasága	10 fő
2005. március	Család	Árvácska	8 fő
2006. szeptember 26.	Iskola	Holt költők társasága	12 fő
2006. október 24.	Család, barátok, buli	Holt költők társasága	11 fő
2006. november 7.	Kábítószer	Trainspotting	12 fő
2006. november 14.	Kábítószer	Trainspotting	12 fő

2006. december 4.	Család	Árvácska	10 fő
2006. december 12.	Család	Árvácska	12 fő

4. táblázat: A fókuszcsoportos beszélgetések időpontjai, témái

Az elemzés során elsősorban kvalitatív szempontokat érvényesítettem, a témák mentén különböző kategóriákat határoztam meg, amelyek összhangban voltak az egyéni interjú kategóriájával (lásd fentebb). A kódolást követően alapvetően két szempontot vettem figyelembe az elemzésnél. Egyrészt kitértem arra, hogy mit mondtak arról az adott témáról, másrészt arra is figyeltem, hogy milyen volt az a szituáció, amelyben beszélgettünk, azaz úgynevezett szituációs tényezők elemzésére került sor az alábbi séma alapján:



3. ábra: A szituációs tényezők (Vicsek, 2006. 272. o.)

Ha megvizsgáljuk ezeket a tényezőket, akkor fontos jellemzőket lehet kiemelni. Az interakciós tényezők alatt *Vicsek* (Vicsek, 2006) olyan szociálpszichológiai, pszichológiai mechanizmusokat ért, amelyek több ember egymás közötti interakciója esetén figyelhető meg. Érdekes volt szembesülni a fókuszcsoportos beszélgetések során, hogy mennyire megjelent a társas befolyás és konformitás jelensége. Főleg az első beszélgetések során figyeltem meg, hogy a fiatalok többsége jó színben akarta feltüntetni magát. Amikor a csoport elérte a működés fázisát, megszűnt a moderátoroknak való megfelelni akarás, ugyanakkor egyértelművé vált, hogy kik azok a személyek, akik a csoport irányításában döntő szerepet töltenek be. Általában a vitákban ezek a személyek voltak dominánsak, akik – mint utóbb kiderült – az intézet

világában a fiatalok között informális vezetők. A vitákkal kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy ezek kezdetben nem annyira a témával voltak kapcsolatosak, hanem sokszor személyes jellegű konfliktusok kerültek felszínre. Ennek kezelése nem volt egyszerű, de alapvetően szükséges volt a csoport további működéséhez.

A résztvevők személyes jellemzői (lásd III.4. fejezet) során érdemes kiemelni, hogy mindannyian az Aszódi Javítóintézet növendékei voltak, 15-18 év közötti fiúk (átlaglétszám 10-12 fő). A csoport tagjai legalább látás szintjén ismerték egymást, 4 fiú azonos nevelőotthoni csoportban élt, így közöttük szorosabb volt a viszony. A csoporttagok jelentős részének nehezeze esett – főleg kezdetben – a saját vélemény kinyilvánítása, melynek hátterében elsősorban korlátozott nyelvi kódjuk, kommunikációs nehézségeik álltak. Iskolázottságuk egy személy kivételével nem felelt meg az életkoruknak, általában az általános iskola felső tagozatának tanulói voltak (5-6. osztály).

A moderálás során igyekeztem kolléganőimmal együtt betartani a következő szabályokat:

- ne mondjuk el saját véleményünket
- ne legyünk túlságosan aktív résztvevők
- ne minősítsük, értékeljük a hallottakat
- higgadtan hallgassuk végig a véleményeket
- vegyük észre a csoportdinamikai folyamatokat.

A környezet tekintetében nem volt sok választási lehetőség, az intézetben belül kellett mozognunk. Szerencsés helyzetnek mondható, hogy – *Virágh Judit* munkájának köszönhetően – az intézetben már korábban is volt egy olyan helyiség, amelyben kifejezetten barátságos, biztonságos légkör dominált. A beszélgetések itt zajlottak, igyekeztünk figyelni arra, hogy körben helyezkedjünk el.

Ha az időtényezőket nézzük, akkor viszonylag szerencsés helyzetben voltunk. A beszélgetésekre hétfőnként vagy keddenként délután 2 és 4 óra között került sor, általában egy alkalom maximum 90 perc volt, a fennmaradó időben a beszélgetést vezetők megbeszélték tapasztalataikat.

A beszélgetés tartalmát illetően igyekeztem kolléganőimmal olyan filmeket és ehhez kapcsolódóan témákat kiválasztani, amik érdekelhetik a fiatalokat, így a család,

az iskola, a barátok, a kábítószer, a szerelem témaköröket érintettük beszélgetéseink során.

IV. A fiatalkori bűnelkövetés napjainkban

Mielőtt áttérnék az empirikus vizsgálódásom eredményeinek bemutatására, fontosnak tartom ismertetni a napjaink társadalmára jellemző gyermekkép, az úgynevezett új szociológiai gyermekfelfogás jellemzőit, ugyanakkor a problémátörténeti áttekintésben érintett kérdéseket (Miként alakult/változott a büntethetőség életkori határa, és milyen indoklás jelent meg a háttérben?; Milyen jellegű bűncselekményeket követtek el a fiatalkorúak?; Miért követtek el ezeket a bűncselekményeket?; Hogyan vélekedett a „szakma” a fiatalok „zülléséről?; Mi történt a fiatalkorúakkal a bűncselekmény elkövetése után?; Miként változott a javítóintézeti munka?) a jelenre vonatkozóan a fellelhető szakirodalom segítségével igyekeztem megvizsgálni.

IV. 1. Gyermek és ifúság a 21. században

A fiatalkori bűnelkövetéssel kapcsolatban végzett vizsgálódások elsősorban a hagyományos szociológiai, kriminológiai tudományos szemléletmódon alapulnak, kevésbé vették figyelembe, hogy a „szereplők” nemcsak bűncselekmények elkövetői és esetleg elszennvedői, hanem a konkrét társadalom által meghatározott gyermeklét átélői is, saját világuk alakítói.

A posztmodern társadalomtudomány erősödésével a gyermekkor-kutatásokban is elfogadottá vált az a szemlélet, hogy a gyermekség térben és időben különböző társadalmi konstrukcióként értelmezhető, azaz nem beszélhetünk egységes gyermekkorról⁷⁶, hanem a gyermekkor plurális szemlélete érvényesül a 21. századi gyermekkor-kutatásokban. Joggal merül fel azonban a kérdés, vajon a 21. század gyermekeire mi a jellemző, miként élik meg mindennapjaikat a sokak által posztmodernnek tartott társadalomban.

Ha a 20. század végét nézzük, akkor számos olyan jelenséggel találkozhatunk, amely a gyermekek életmódjára és helyzetére is hatást gyakorolnak. *George Ritzer*

⁷⁶ Joggal merülhet fel a kérdés, hogy ma ki számít gyermeknek, fiatalnak. A jogi szabályozás szerint gyermekkorú az, aki még nem töltötte be a 14. életévét, míg fiatalkorúnak számít a 14-18 év közötti korosztály. Pszichológiai értelemben ez a meghatározás kissé leegyszerűsítettnek tűnhet, hiszen akár *Piaget*, akár *Freud*, vagy akár *Erikson* szakaszolását nézzük, látható, hogy jóval árnyaltabban kezeli ezen életkori szakaszokat.

napjaink társadalmait McDonaldizált világgént írja le (*Ritzer*, 1996), ahol négy alapvető jellemző jelenik meg: a hatékonyság, a kalkulálhatóság, az előreláthatóság és a kontroll. A születés és a nevelés „macdonaldizálódásának” – véleményem szerint – jó összefoglalója a következő idézet: „A macdonaldizálódás, tárgyi környezetünk után, kezdi átfogni egész életünket, a születéstől a halálunkig, sőt azon túl is. A szülőszobában – mint a gyorséttermekben – sorban várákoznak az asszonyok. Gyógyszerekkel állítják be, hogy percre pontosan mikor kezdődjék a szülés. ... A kisgyerekek bölcsődei és óvodai gondozásának folyamatából lassan kiszorulnak az emberi érzések és a folyamat technológizálódik. Ellátják, gondozzák, etetik és játszanak a kisgyermekkel. Ám az egész egyre inkább emlékeztet egy magas szinten szervezett raktár működésére, ahol jól szervezeten mozgatják, és közben minőségileg ellenőrzik a dolgokat, mintsem egy felcseperedő gyermekek személyiségének formálására létrejött intézményre. Központilag szabályozott tananyagok és módszertani füzetek szerint zajlik a nap. Már korán hozzászoktatják őket a tesztekhez és a választásos kérdőívek alapján történő teljesítmény-értékeléshez. Megkezdődik a felvételi vizsgákra való felkészülés, és a felvételi vizsgák véget nem érő folyamata. A szülő rémülten fedezi fel, hogy szinte helyrehozhatatlan hibát követett el, amikor gyerekének mesét olvasott lefekvés után, vagy kirándulni ment vele a hegyekbe, ahelyett hogy felkészítette volna az élet versenyére. Már nemcsak a középiskolában – ami önmagában is megrázó –, hanem a felső, a sport, az angol, a matematika stb. tagozatra, és egyre inkább az általános iskolában is felvételi van. Pontoznak, osztályoznak, szelektálnak. Nem azt keresik, hogy az egyedi személyiségben milyen lehetőségek rejlenek. Az a fontos, hogy képes legyen válaszolni sok száz kérdésre, ahogyan azt a tesztelt modellek szerint, a korosztályi átlaga teszi. A siker titka: belesimulni az átlagba, bár annál egy kicsivel jobbat elérni.”⁷⁷

A társadalom átalakulása következtében értelemszerűen a fiatalokat körülvevő közeg is megváltozott. A Somlai Péter és mások (*Somlai*, 1997; *Neményi – Takács*, 2005) által megfogalmazott jellegzetességek is arra utalnak, hogy a gyermekeket körülvevő környezet(ek) folyamatosan változásban van(nak). Így például a gyermeket

⁷⁷ Marosán György: „Mcdonaldizáció” – az ezredvég rém/vágy álma.
<http://www.szochalo.hu/folyoiratok/hircentrum/article/101341/1297/> Letöltés ideje: 2007. október 19.

körülvevő *család*, ahol a hagyományos kétszülős családmodell helyett alternatív együttélési formák figyelhetők meg. Ugyanakkor a társadalomban végbement a nemi szerepek átalakulása, ami a nők helyzetét a családban is megváltoztatta: most már nemcsak a nőre hárul a gyermekek nevelése, illetve a háztartás ellátása, hanem ebben a férfiak, apák is egyre nagyobb szerepet vállalnak. Nem könnyen megválaszolható kérdés, hogy vajon tud-e a hagyományos családi modellben nevelkedett szülő az új kihívásokra reagálni, miként tud megfelelni az újfajta feladatoknak?

A családok és a fiatalok *szabadidős tevékenysége* is megváltozott, a „szabadidő-társadalom” terepe a plurális értékeket képviselő kultúra világa lett, ahol az egyén autonóm választására, cselekvésére kerül a hangsúly. Érdekes ambivalenciával találkozhatunk a szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban: míg az egyik oldalon látható egy igen széleskörű választási lehetőség a különféle tevékenységek között, a másik oldalon azt tapasztalhatjuk, hogy a kiskorúak szabadidős tevékenységében a média kiemelt helyre került (v. ö. *Iffjúság 2004* kutatás eredményei). Nem véletlen, hogy a 20. század utolsó harmadában megjelentek a *gyermekkor halálára* vonatkozó narratívák (*Marie Winn, Neil Postman*), amelyek leginkább a média (elsősorban a televízió, majd a 21. század elejére a számítógép) széleskörű elterjedését tették felelőssé. A gyermekkor halálának gondolatával párhuzamosan a szülői tehetetlenség érzéséről is olvashatunk: „A {szülőknek} nincs sok esélyük annak ellenőrzésére, mennyire lesznek kitéve gyermekeik mindenféle felnőtt szexualitásnak, az emberi brutalitás és erőszak legkülönbözőbb fajtáinak, a beteges hajlamoknak, betegségnek, szenvedésnek, a természeti, valamint az ember által kiváltott katasztrófák mindazon riasztó lehetőségének, mely bármikor szertefoszthatja az ártatlan és gondtalan gyermeki létet.” (*Winn* idézi *Buckingham*, 2000.48. o.). Bár alapjában véve egyetérthetünk *Winn* véleményével, nem feledkezhetünk el arról, hogy a 21. század igen nagy vehemenciával igyekszik felvállalni a társadalmi esélyegyenlőség szempontjából hátrányosabb helyzetű csoportok (a gyermekek és nők) érdekképviselőt és védelmét⁷⁸.

⁷⁸ Ennek a kijelentésnek némileg ellentmondanak a saját kutatási eredményeink.

Össességében véve érdemes áttekinteni melyek azok a tényezők, amelyek napjaink társadalmában kihívásként jelennek meg a fiatalok életében⁷⁹:

- A posztmodernitás szellemében *nincs kitüntetett értékrend*, nincsenek általános igazságok, az egész társadalmat átható elvek, hacsak a pluralizmust nem tartjuk annak. Megkérdőjeleződnek a nyugati civilizáció alapjait jelentő fogalmak, melynek következtében a megismerést elbizonytalanodás jellemzi.
- A televízió, a média, a pop-art és a bulvársajtó „világuralma” jelenik meg. *Göstemeyer (Göstemeyer, 1994)* nem hiába nevezi a posztmodern gyermekkort „*médiagyermekkornak*”, ahol a számítógép, a televízió felértékelődésével szembesülhetünk.
- A médiában megjelenő *erőszak* mellett a mindennapokban egyre inkább érzékelhető agresszió hallgatólagos jóváhagyása.
- *Gyermek-felnőtt küllemének hasonlósága*: erre jó példa a gyerekek, fiatalok öltözködési és sminkelési szokásai.
- A felnőtt és a gyermek életében megjelennek hasonló *élethelyzetek*: például a teljesítményelv ugyanúgy érvényesül a munkahelyen, mint az iskolában, hasonló szórakozási lehetőségek állnak rendelkezésükre (diszkó, játéktér stb.)
- A gyermek *fogyasztóvá nevelése* alapvető „követelmény” a 21. században, hiszen a fogyasztás „imádata” (öltözködés, márkahűség, dohányzás, alkohol, drog, nyílt szexualitás) jellemzi a társadalmat

A társadalmi változások által meghatározott kihívások mellett a serdülők előtt megmaradtak a „hagyományosnak” mondható feladatok, melyeket már *Vikár György (Vikár, 1999)* is kiemelt, így például: a testi változások elfogadása; a nemi szerep elsajátítása; kortárskapcsolatok, barátságok létrehozása mindkét nembeli kortársakkal; érzelmi függetlenség mindkét szülőtől; intim párkapcsolat létesítése; a házasságról, a családról és az intim együttéléstől alkotott elképzelések fejlődése; a hivatásválasztással kapcsolatos elképzelések és tudás kialakulása; a reális énkép, az identitás kialakítása; a jövőre vonatkozó reális elvárások és perspektívák átgondolása. Ezeknek a feladatoknak az „elvégzése” még a kiegyensúlyozott körülmények között

⁷⁹ Baráth Árpád előadása alapján. Pécs, 2005.

élő serdülőnek – és szüleinek – sem egyszerű feladat, nemhogy – a valamilyen okok miatt elbizonytalanodott – családban nevelkedő fiatalnak, amilyenek a kutatásban résztvevők.

A 20. század végén a gyermekkorral foglalkozó nézőpontok között megjelent egy új szemléletmód, melyet *Alan Prout* új szociológiai megközelítésnek nevez. Képviselői abból indulnak ki, hogy nem helyes a gyermeket a felnőtt állapothoz viszonyítani, ehelyett a konkrét társadalmi gyakorlat adja az alapot a gyermeki lét vizsgálatához, hiszen a gyermekségre mint a társadalom permanens létezőjére tekintenek. *Jenks* a következő pontokban foglalta össze az új szociológiai gyermekfelfogás legfontosabb jellemzőit (*Golnhofer – Szabolcs*, 2005. 40. o.):

- A gyermekkor társadalmi képződmény.
- A gyermekkor a társadalomvizsgálat egyik szempontja.
- A gyermekek társadalmi kapcsolatait, kultúráját saját értékükön szükséges vizsgálni a felnőttek szemléletmódjától függetlenül.
- A gyermekekre saját életük, közösségük aktív résztvevőiként, meghatározóiként szükséges tekinteni.
- A gyermekkor jelenségének kutatásában az etnográfia módszerének alkalmazása és a hermeneutika szemléletmód megjelenése alapvetően fontos.

Az új szociológiai megközelítési módban a fiatalkori bűnelkövetők gyermekora természetesen a társadalmi folyamatok végterméke is, ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a fiatal „aktív részvételével maga is konstruálja társas kapcsolatait és azokat a társadalmi folyamatokat, amelyben él.” (*Golnhofer – Szabolcs*, 2005. 41. o.). A fiatalkorú bűnelkövetők gyermekora egyike azoknak a különböző gyermekkoroknak, amelyek társadalmunkban léteznek. Jellemzőségeivel (például család, iskola, társas kapcsolatok) az *V. fejezetben* foglalkozok.

IV. 2. Dilemmák a büntethetőség életkori határáról

A gyermeki jogok védelme a 20. század közepétől folyamatosan előtérbe került, ez érintette a bűncselekményt elkövetett fiatakorúakat is. Nagyon röviden áttekintem a főbb nemzetközi dokumentumok⁸⁰ felhasználásával azokat az alapelveket, melyeket Magyarországban is figyelembe kell vennie a fiatalkori bűnelkövetéssel kapcsolatban:

- Minimalizálni kell azokat az ártalmakat, melyek a fiatakorúakat érinthetik a büntetőeljárás szakaszában. Gyorsított és speciális eljárásban kell részesülniük a kiskorúaknak.
- A fiatakorúak büntető igazságszolgáltatási rendszerének kerülnie kell a represszív megközelítést, a nevelésre és a reintegrációra kell koncentrálnia.
- Alkalmazni kell az alternatív büntetés rendszerét (pl. helyreállító igazságszolgáltatás).
- Szabadságvesztés csak súlyos bűncselekmények esetében szabható ki azután, hogy a kiskorú személyiségét megvizsgálták.
- A fiatalkori bűnelkövetésre való reagálásnak multidiszciplinárisnak és többszektornak kell lenni.
- Hangsúlyosabb szerepet kell kapnia a primer prevenciónak, melyben a szociális és oktatási intézmények is feladatot vállalnak.

⁸⁰ Az ENSZ minimumkövetelmény szabályai a fiatakorúak igazságszolgáltatási rendszerére. United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules), 1985. A dokumentum magyar nyelvű részletes ismertetését lásd: Lévai M.: A Pekingi Szabályok. Gyermek-és Ifjúságvédelem 1990/2, 26-36. o. URL: <http://www.ohchr.org/english/law/beijingrules.htm> Letöltés ideje: 2007. március 17.

Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency, U.N General Assembly Resolution 45/112, 1990. <http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r112.htm>

Role of Early Psychosocial Intervention in the Prevention of Criminality. A dokumentum, a kommentárral együtt megjelent az ajánlást című viselő kiadványban: Council of Europe Publishing, Strasbourg, March 2001. Recommendation Rec (2003) 20 of the Committee of Ministers to member States concerning new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=70063&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>

Recommendation No. R (87) 20 on social reactions to juvenile delinquency. [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2003\)23&Sector=secCM&Language=lanEnglish](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2003)23&Sector=secCM&Language=lanEnglish)

Ha ezt a néhány pontot megvizsgáljuk, érzékelhető, hogy hazánkban van még mit tennie e területen. Bár az 1995. évi XLI. törvény⁸¹ számos területen valóban újítást hozott – a fiatalkorúak tekintetében. Például azt, hogy határozott idejűvé (1-3 év) tette a javítóintézeti nevelést, illetve az előzetes letartóztatás színteréül kijelölte a javítóintézeteket is – azonban valódi szemléletmódbeli változás nem igazán történt, holott a nemzetközi jogrendszer fejlődése is szükségessé teszi ezt.

Egyik legégetőbb kérdés a büntethetőség életkori határával kapcsolatos vita rendezése. A jelenleg érvényben lévő jogi szabályozás szerint a büntetőjogban kiskorúnak számít a gyermek- és fiatalkorú. A Büntetőtörvénykönyv 22. és 23. §.-a szerint gyermekkorú az, aki a bűncselekmény elkövetésekor még nem töltötte be a tizennegyedik életévét. Tehát a gyermekkor büntethetőséget kizáró ok, azaz semmiféle büntetőjogi értelemben vett felelősségre vonás nem történik. Így előfordulhat az, hogy az a 14. életévét néhány nap híján még be nem töltött gyermekkorú, aki különös kegyetlenséggel életellenes bűncselekményt követett el, semmiféle büntetőjogi szankcióban nem részesül, míg az a fiatalkorú, aki a 14. születésnapját követő napon ugyanezt a bűncselekményt elköveti, súlyos szabadságvesztést is kaphat. Ugyanakkor arról sem szabad elfeledkezni, hogy a gyermekkorúak azáltal, hogy büntetőjogilag nem vonhatóak felelősségre, kiszolgáltatottabbakká válnak: számos eset tanúskodik arról, hogy fiatalkorúak, felnőttek kihasználtak gyermekkorúakat bűncselekmény elkövetésére. Valószínűleg ez a kedvezőtlen tapasztalat vezetett el odáig, hogy szakmai körökben felvetődött a büntethetőség életkori határának leszállítása. 1994-ben *Gibicsár Gyula* – arra hivatkozva, hogy a gyámügyi intézkedések nem hatékonyak – szükségesnek tartotta, hogy a hatósági intézkedést 12 éves kortól lehessen foganatosítani (*Gibicsár, 1994*).

A 21. század elején a gyermekkori bűnelkövetés alakulása miatt ismét előtérbe került a büntethetőség életkori határának kérdése. Erre a legfőbb bizonyíték a 2006-ban elkezdődött büntetőjogi kodifikációs folyamat, ahol felmerült a 12 éves korhatár. Ha mindezt a törekvést pedagógiai szempontból is megvizsgáljuk, több tényezőt is át kell gondolni:

⁸¹ 1995. évi XLI. törvény a büntető jogszabályok módosításáról

- Vajon a büntethetőség határának 12 évre csökkentése nem hozza-e magával a stigmatizációt? Vajon e büntetőjogi intézkedéssel nem címkézzük-e meg a gyermeket? Nem erősítjük-e a társadalmi kirekesztődést?
- Rendelkezik-e egy 12 éves korú gyerek a belátás képességével? Mennyire van tudatában annak, hogy a társadalmi értékrend ellen vétett?
- Felkészült-e a rendszer esetleg ilyen életkorú gyermekek befogadására?

Mindezek a kérdések – véleményem szerint – még megválaszolatlanok. Pedagógiai szempontból megközelítve a problémát nem szabad elfeledkezni arról, hogy bár a 20. század információrobbanásának következtében sokkal több ismerettel rendelkeznek a fiatalok, látszólag „hamarabb felnőtté válnak”, de ez nem jár együtt társadalmi érettséggel. Egy 12 éves gyerek nem rendelkezik egyrészt szellemi érettséggel, azaz nem képes a jogos és a jogtalan közötti különbségeket megérteni; másrészt erkölcsi érettséggel; harmadrészt pedig az önkontroll képességével. Mindezek hiányában úgy gondoljuk nem szabad egy büntetőjogi procedura alá vetni a gyermeket úgy, hogy a jelenlegi rendszer nem képes a belátási képesség vizsgálatára, azaz nem tudják megoldani annak feltárását, hogy a fiatalkorú erkölcsileg és értelmileg kellően fejlett volt-e ahhoz, hogy tettének jogellenességét felismerje (*Vajda, 1999*). Ezek a kérdésfelvetések utalnak az új szociológiai gyermekkorfelfogásra: az életkor önmagában nem jelzi a gyermeklétet. A felnövekedés nem egyszerű fejlődés, hanem annál jóval bonyolultabb összefüggésrendszerben zajló folyamat.

De nézzük meg a másik oldalt is, milyen veszélyei vannak annak, hogyha egy gyermekkorú követ el bűncselekményt:

- Kiderül-e bűncselekmény?
- Kap-e segítséget a gyermekkorú elkövető és családja?
- Megfelelő felvilágosítást kap-e arra vonatkozólag, hogy nem volt helyes az, amit elkövetett?

Jelenleg igen magas látencia jellemző a gyermekkori bűnelkövetésre. Gyakran nem történik feljelentés, ha egy gyermekkorú követ el bűncselekményt, ebben az

esetben pedig a segítségnyújtás lehetősége is csökken. Egyetértve *Vaskuti András*⁸² számomra is kizárólag akkor fogadható el a 12 éves életkori határ, ha meghatározott cselekmények miatt felelnének az elkövetők. A szankciók kiszabásánál elengedhetetlen a pedagógiai és pszichológiai szempontok figyelembevétele.

⁸² Vaskuti András: *Életkor és belátási képesség* című előadása alapján. Magyar Kriminológiai Társaság ülése, 2007. január

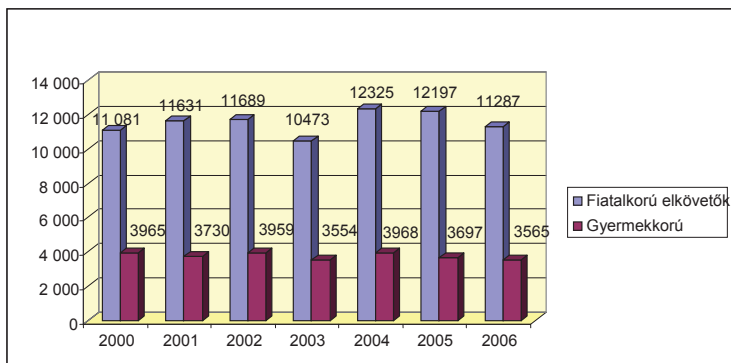
IV. 3. A fiatalkori bűnelkövetés helyzete napjainkban

Mielőtt konkrétan a jelenlegi helyzetre rátérnék, röviden nézzük meg a létszámbeli változásokat. Az 1970-es és 1980-as években a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés a figyelem középpontjába került, ami elsősorban a számbeli változásokkal magyarázható. 1979-ben a fiatalkorú elítéltek száma 4575 fő volt, számuk 1982-re 5527 főre emelkedett. A rendszerváltást megelőző évben (1988) a statisztikai adatok alapján 6220 fiatalkorút ítélték el valamilyen bűncselekmény elkövetése miatt (Molnár, 1991). E növekedés mögött azonban nemcsak a bűnelkövetés növekvő tendenciája húzódik meg, hanem az is, hogy a hetvenes években született nagy létszámú korosztályok a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején lépték át a büntetőjogi vétőképeség alsó korhatárát, ami magyarázza a fiatalkorú bűnelkövetők számának növekedését. Vavró István kutatásaiból⁸³ tudjuk, hogy az 1991 – 1998 közötti időszakban összesen 59.212 fiatalkorút ítélték el a bíróságok, közülük 3910 fő (6,6%) volt leány. Ha megnézzük ezen időszak statisztikai adatait (lásd 3. számú melléklet), láthatóvá válik egyrészt az, hogy 1995-ig folyamatos növekszik az elkövetők száma, illetve a lányok aránya is egyre magasabb. 1995 után – ez minden bizonnyal kapcsolatba hozható a Büntetőtörvénykönyv módosításával – viszonylagos stagnálás következett be.

Az általam vizsgált időszakban (2000-2006) az ismertté vált elkövetők számát⁸⁴ az alábbi diagramon közlöm:

⁸³ Vavró István: Bűnözés és áldozattá válás. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a577.pdf> Letöltés ideje: 2007. június 7.

⁸⁴ Az adatok az ERÜBS adatbázisából származnak: <http://crimestat.b-m.hu/DefaultTog.aspx?ReturnUrl=%2fDefault.aspx> Letöltés ideje: 2007. június 7.



4. ábra: Gyerme- és fiatalkorú bűnelkövetők (fő) 2000-2006 között

Látható, hogy Magyarországon az elmúlt években az ismertté vált gyermekkorú és fiatalkorú személyek által elkövetett bűncselekmények száma kismértékű változást mutat (lásd 4. ábra). 2002-ig minimális növekedés volt tapasztalható, majd egy látható csökkenést követően a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények meghaladták a 12 ezer főt. Kedvezőnek értékelhető, hogy 2006-ban csökkent mind a gyermek-, mind pedig a fiatalkorú elkövetők száma. Ez azonban nem jelenti azt, hogy valóban kedvező lenne a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés helyzete, hiszen a bűncselekmények jellegét tekintve egyre növekvő számban jelenik meg az erőszak, a durva és kegyetlen bánásmód.

Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy melyek a „fertőzött” országrészek. Talán nem meglepő, hogy az elmúlt öt évben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, illetve Budapesten regisztrálták a legtöbb esetet, de „dobogós” helyre került Szabolcs-Szatmár-Bereg és Pest megye is. *Diószegi Gábor*⁸⁵ szerint jól megfigyelhető, hogy azok a területek a legveszélyeztetettebbek a bűnözés szempontjából, ahol kedvezőtlen szocioökonómiai státusú (rossz gazdasági helyzet, alacsony iskolázottság stb.) családok élnek.

⁸⁵ A statisztikai adatok az Országos Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztályáról, dr. *Diószegi Gábor* r. alezredestől származnak.

A fentebb közölt számadatok csupán a kiderített esetekről adnak információt, de tudjuk, hogy mindez csupán a „jéghegy csúcsa”. Még inkább ez a helyzet a gyermekkorú elkövetőkkel kapcsolatban, hiszen esetükben nem történhet büntetőjogi felelősségrevonás. Sokszor szembesülünk azzal, hogy egy-egy általuk elkövetett bűncselekményt kevésbé jeleznek a hatóságok felé. Azt gondolom, hogy ez a „látszólagos jóindulat” ugyanakkor elvágja annak a lehetőségét, hogy szakemberek segítséget nyújtsanak a kriminalizálódás megállításában.

A rendszerváltás hatása a *bűncselekmények jellegét* is átalakította: a társadalmi változások következtében eltűntek bűncselekmények (például közveszélyes munkakerülés), ugyanakkor új típusok jelentek meg (például kábítószerrel, számítógéppel kapcsolatos bűncselekmények). Az 1990-es évek második felétől kezdve a figyelem egyre inkább a gyermekkorú elkövetők felé fordult, akik elsősorban a vagyon elleni bűncselekményekben (például mobiltelefon, kerékpár, mp3 lejátszó stb. eltulajdonítása) érintettek (*lásd 4. számú melléklet*). Lényeges rámutatni az erőszakos bűncselekmények (testi sértés, rablás) arányának növekedésére is, nem régi példa erre egy nagyváros iskolájában megtörtént eset: „Nem játszanak, brutálisan vernek egy gyereket az ... Általános Iskola 6.c. osztályában. A földön fekvő, lefogott fiút felváltva rugdossák. A brutalitás fokozódik, hiszen még rögzítik is, hogy mekkora fájdalommal járnak a rúgások. A felvételt órán egymásnak küldözgették a diákok. Társai rendszeresen megverték a kislífut, de ő egyszer sem merte elmondani, mi történt.”⁸⁶

A *fiatalkorúaknál* sem kedvezőbb a helyzet, bár az abszolút számot tekintve csökkent az elkövetők száma, azonban bűncselekményeik egyre súlyosabbak. Itt is leggyakoribb a vagyon elleni bűncselekmény, a testi sértések száma is igen magas. Egyre nagyobb problémát jelent a garázda jellegű bűnelkövetések és a kábítószerrel való visszaélések növekedése. A fiatalkorúak által elkövetett bűncselekményekkel kapcsolatos adatokat az *5. táblázatban* foglaltam össze⁸⁷:

⁸⁶ <http://www.dtv.hu/hir.php?id=8768> Letöltve: 2007. január 6.

⁸⁷ A statisztikai adatok az Országos Rendőr-főkapitányság Büntelmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztályáról, dr. Diószegi Gábor r. alezredestől származnak.

Bűncselekmény-kategória	2001	2002	2003	2004	2005
Szándékos emberölés	20	17	19	12	12
Szándékos testi sértés	684	862	757	1.091	1.009
Közlekedési bűncselekmények	353	327	268	307	338
Házasság, nemi erkölcs elleni	117	109	145	366	156
Ebből: erőszakos közösülés	28	22	17	17	24
Közfrend elleni bűncselekmények	4.053	4.383	4.493	5.270	5.687
Ebből: garázdaság	805	997	936	1.178	1.196
visszaélés kábítószerrel	705	821	423	1.032	1.206
Vagyon elleni bűncselekmények	13.251	15.934	14.812	13.075	13.339
Ebből: lopás	6.798	7.697	6.657	6.681	6.524
betöréses lopás	2.636	3.361	2.574	2.387	2.605
rablás	421	657	659	671	561
Egyéb bűncselekmények	461	430	558	618	678
Összes bűncselekmény	19.352	22.415	21.484	20.994	21.499

5. táblázat: Fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények 2001-2005 között

Összességében véve elmondható, hogy a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetés alakulása tükrözi azokat a negatív jelenségeket, amelyek az egész magyar társadalmat jellemzik, hiszen a gyermek- és fiatalkorúak bűnelkövetése nem önmagában létező jelenség, hanem szorosan összefügg az adott társadalom gazdasági, politikai, oktatási, kulturális helyzetével. A társadalom azonban „nem szívesen szembesül ezekkel a problémákkal, hiszen a gyermek- és fiatalkori viselkedés különböző deviáns formái a felnőttek nevelő tevékenységének kudarcát” (Vavró, 2001. 48. o.) is jelentik egyúttal. A puszta számadatok is sok mindent elárulnak az országos tendenciákról, azonban ezek mögött egy-egy olyan sors, életút van, amelyet számos tényező alakít: a család, az iskola, a társadalom mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy valakinek elinduljon a kriminens karrierje.

IV. 4. A büntetőeljárás útvesztőiben

Ahogy azt már korábban említettem a büntetethez való életkori határa hazánkban a 14. életév, így ennek megfelelően külön néztem meg a gyermek-, illetve a fiatalkorú bűnelkövetőkkel kapcsolatos szabályozást.

Amennyiben a rendőrségnek tudomására jut, hogy 14 év alatti az elkövető, akkor megszünteti az eljárást, ugyanakkor joga van arra, hogy a gyanúsítottat meghallgassa a szülő vagy törvényes képviselő jelenlétében rendszerint egy áldozatvédelmi teremben, ahol barátságosabb, biztonságot sugalló légkört teremtenek. Ezen a meghallgatáson a rendőrségnek csupán annyi joga van, hogy meghallgatja a vélt elkövetőket, és erről úgynevezett „formánélküli” jegyzőkönyvet készíthet. Ezt követően az ügyet át kell adnia a Gyermekjóléti Szolgálatnak és a Gyámhivatalnak, innentől kezdve a gyermekvédelem területéhez tartozik a gyermekkorú ügye.

Mit tehet a gyermekvédelem? Ha a jogszabályt⁸⁸ nézzük, akkor a következő lehetőségek állnak a rendelkezésre (*Bogár – Margitán – Vaskuti*, 2005):

- *Védelembe vétel:* a település jegyzője a gyermekjóléti szolgálat javaslatára védelembe veszi a bűncselekményt elkövetett gyermekjogút, ezzel elkezdődik egy családgyógyógyozói munka, melynek célja a gyermek kifogásolt magatartásának megszüntetése, illetve a család konstruktív életvezetésének megerősítése, segítése.
- *Ideiglenes elhelyezés:* ha a gyermekkorú elkövető felügyelet nélkül vagy a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését veszélyeztető családi környezetben van, akkor megtörténhet ideiglenes elhelyezése a nevelésére alkalmas rokonnál vagy nevelőszülőnél, esetleg gyermekotthonban.
- *Átmeneti nevelésbe vétel:* ez a hatósági intézkedés akkor történik, ha olyan veszélyeztető környezetben van a gyermekkorú, hogy nem tudják biztosítani a harmonikus fejlődését. Az átmeneti nevelésbe vétel során a

⁸⁸ 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

gyámhivatal elrendeli a gyermek elhelyezését nevelőszülőnél, vagy gyermekotthonban.

- *Tartós nevelésbe vétel:* ha a szülő(k) felügyeleti jogát megszüntette a bíróság, vagy pedig mindketten meghaltak, és a gyermeknek nincs felügyeletet gyakorló szülője, megtörténhet a tartós nevelésbe vétel.

Az átmeneti és tartós nevelésbe vétel esetén előfordulhat, hogy a gyermeket úgynevezett *speciális gyermekotthon*ba helyezik el. A speciális gyermekotthon – többek között – beilleszkedési, magatartási vagy tanulási zavarokkal küzdő, szenvedélybeteg, illetve kora miatt különleges ellátást igénylő gyermeknek nyújt gondoskodást, szocializációt és reszocializációt, valamint rehabilitációt és rehabilitációt (Gyermekvédelmi törvény, 58.§). A speciális gyermekotthonba való elhelyezés az országos szakértői bizottság véleménye alapján, gyámhivatali határozattal történik. Ha a speciális gyermekotthonban élő gyermek súlyosan veszélyeztető magatartást tanúsít, és az csak azonnali, zárt körülmények közötti felügyelettel szüntethető meg, a gyermekotthon vezetőjének joga van úgynevezett nevelési felügyeletet elrendelni.

A *nevelési felügyelet* egy olyan intézkedés, amely szabadságkorlátozással jár, a gyermek a speciális gyermekotthon területét nem hagyhatja el, illetve köteles a kijelölt helyiségekben tartózkodni, ennek időtartama maximum 2 hónap lehet. Igen gyakori, hogy a bűncselekményt elkövetett gyermekkorú ilyen jellegű intézménybe kerül ellátásra. Vajon mit tudnak tenni érdekében ezek az intézmények? Véleményem szerint igen nehéz feladatuk van, hiszen általában a 12. életévüket – ritkább esetben a 10. életévüket – már betöltött gyermekek komplex és speciális nevelését kell elvégezniük. Figyelniük kell arra, hogy az értelmi fogyatékossgal, mentális retardáltsággal, ismeretbeli lemaradással küzdő gyermekeket fejlesztő pedagógiai eszközökkel speciális oktatásban részesítsék, ugyanakkor a fiatalok hibás viszonyulási és értékrendszerét, társas kapcsolatait korrigálják, illetve a társadalomba való beilleszkedésüket közvetlenül elősegítő nevelést folytassanak. Tapasztalataim szerint az intézményeknek erőteljes küzdelmet kell folytatniuk annak érdekében, hogy valóban el tudják végezni feladatukat, hiszen a gyerekek és gyakran a családjuk nem működnek együtt. Állandó problémaként jelenik meg a gyermekek agressziója, nem ritka a fiatalok alkohol- és kábítószer-fogyasztása, illetve gyakori a szökés.

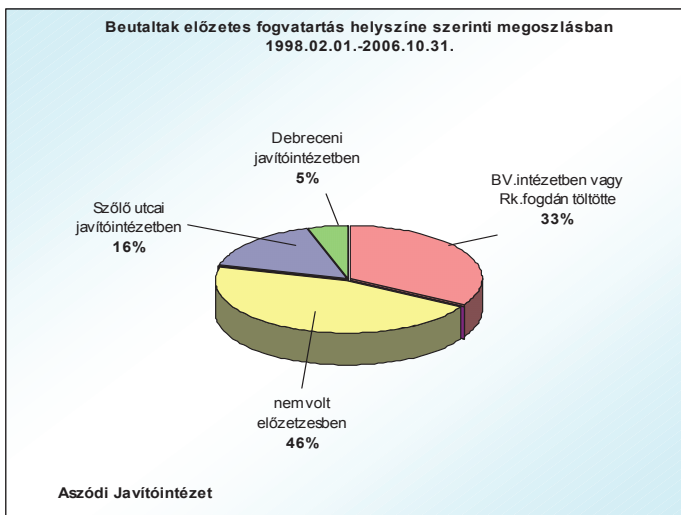
A 14. életévét betöltött elkövetőkre már másfajta szabályozás érvényes. A büntetőeljárás folyamatában – hasonlóan a korábbi évszázadhoz – a rendőrségnek igen fontos feladata van. A rendőrség⁸⁹ általános bűnügyi nyomozó hatósági jogkört gyakorol, végzi a bűncselekmények megelőzését és felderítését. Ha tudomására jut a kiskorú által elkövetett bűntett, akkor kötelessége értesítenie az illetékes gyermekjóléti szolgálatot, illetve a gyámhatóságot. Ha a körülmények szükségessé teszik, akkor a nyomozati hatóságnak, a bíróságnak, illetve az ügyészségnek joga van az *őrizetbe vételt* elrendelni, amely legfeljebb hetvenkét óráig tarthat. Ennek elteltével a terheltet – ha a bíróság az előzetes letartóztatását nem rendelte el – szabadon kell bocsátani az 1998. évi büntetőeljárásról szóló törvény⁹⁰ alapján.

Amennyiben fennáll a szökés vagy újabb bűncselekmény elkövetésének lehetősége, a bíróság elrendelheti az *előzetes letartóztatást* fiataalkorúval szemben is. Az 1995-ös Büntetőtörvénykönyv módosításban⁹¹ fogalmazódott meg az, hogy a fiataalkorúak előzetes letartóztatásának helye lehet javítóintézet, illetve az előzetes letartóztatásban töltött időt be kell számítani az ítéletbe. Alapvető követelményként fogalmazódott meg, hogy a bíróságnak az előzetes letartóztatás alkalmazásakor arra kell törekednie, hogy a fiataalkorú őrizetben tartására vagy letartóztatására csak végső eszközként kerüljön sor, és az a lehető legrövidebb ideig tartson. Azonban a mindennapi gyakorlatban az alapelvek és követelmények kevésbé érvényesülnek. Az Aszódi Javítóintézet adatai az előzetes letartóztatásról arra utalnak, hogy igen sok fiatal továbbra is rendőrségi fogdában, vagy büntetés-végrehajtási intézetben volt előzetesben (*lásd 5. ábra*).

⁸⁹ Jelenleg az ORFK-n belül működik a Bünmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztály, amelynek feladatai közé tartozik a gyermekvédelemmel kapcsolatban a prevenció megszervezése, a D.A.D.A. és az „Ellen-szer” program koordinálása.

⁹⁰ 1998. évi XIX. törvény a büntetőeljárásról

⁹¹ 1995. évi XLI. törvény a büntető jogszabályok módosításáról



5. ábra: Az Aszódi Javítóintézetbe beutaltak előzetes fogvatartás helyszíne szerinti megoszlása⁹²

Pedagógiai és pszichológiai szempontból vizsgálva az adatokat, igen kedvezőtlen a helyzet: egyrészt a büntetés-végrehajtási intézetekben (továbbiakban: bv. intézetekben), illetve a fogdákon kevésbé érvényesülnek a pedagógiai segítségnyújtás lehetőségei, mint a javítóintézetekben. Másrészt itt kevésbé óvhatóak meg a fiatalok az úgynevezett prizonizációtól, börtönártalmaktól (*Lebujos*, 2006).

Az előzetes letartóztatás – főleg börtönviszonyok között – törvényszerűen együtt jár pszichés problémákkal. *Sykes* deprivációs modellje (*Sykes*, 1958) alapján a következőket szükséges kiemelni:

- *Elszigetelődés, izoláció:* az előzetes letartóztatást követően a családi, baráti kapcsolatok átalakulnak, sokszor a biztosnak hitt kapcsolatok megszűnnek, a szülői támogatás gyengülhet. Az itt élők kapcsolattartása a külvilággal ellenőrzötté válik, ami igen nagy mértékben behatárolja a kommunikációt.
- *Megfosztás a személyes szükségletektől:* a bv. intézetekbe bekerülőktől minden személyes tárgyat, ékszert elvesznek; az intimitás lehetősége –

⁹² Az adatok az Aszódi Javítóintézettől származnak.

például tisztálkodás, WC használat, a családtagokkal és szeretekkel való személyes kapcsolat – minimálisan csökken.

- *Az autonómiától való megfosztás:* a fogvatartottak tevékenysége maximálisan be van szabályozva, gyakran az utasításokat mindenféle magyarázat nélkül kapják. Ennek hatására a bv. intézetek jól láthatóan sugalmazzák az alá- és fölérendeltségi viszonyrendszert.
- *A biztonságtól való megfosztottság:* a bekerülők heterogén összetételű kényszerközösségbe kerülnek, amely magával hozhatja a biztonságérzet hiányát. A zárt közösségek szinte velejárója a „beavatás szertartása”, az újoncok „kipróbálása”.
- *Heteroszexuális kapcsolatok hiánya:* a serdülőknél ez a probléma alapvetően súlyos, hiszen ez az az életkori szakasz, amikor egyik legfontosabb feladatuk lenne a nemi identitás kialakítása. A zárt intézeti elhelyezés esetén ez nehézségekbe ütközik.
- *Megfosztás a tértől, bezártság:* a fogvatartottaknak meghatározzák, hogy hol tartózkodhatnak, csak kísérettel hagyhatják el azt a néhány négyzetmétert, ahol napjaikat töltik. A bezártság érzését fokozza az is, hogy általában ugyanazokat az arcokat látják, igen kevés inger veszi körül őket.

E jellemzőkből adódik, hogy a depriváció hatására sokk, állandó feszültség, készenléti állapot, önállóságvesztés, értelmi-érzelmi beszűkülés, alulmotiváltság, szorongás, egészség- és személyiségromlás következhet be (*Lebujos*, 2006).

Nemcsak a hol, hanem a mennyi időt tölt el előzetes letartóztatásban a fiatal is igen kényes probléma. A jelenlegi jogi szabályozás szerint – 1998. évi XIX. törvény a büntetőeljárásról – „ha a fiataalkorúval szemben elrendelt előzetes letartóztatás végrehajtásának kezdetétől két év eltelt, az előzetes letartóztatást meg kell szüntetni, kivéve az ügydöntő határozat kihirdetése után elrendelt vagy fenntartott előzetes letartóztatás esetét, továbbá ha az ügyben harmadfokú bírósági eljárás vagy hatályon kívül helyezés folytán megismételt eljárás van folyamatban.” (455. §) A nemzetközi szabályozásnál kiemelték a gyorsított eljárás iránti igényt, azonban látható az aszódi intézet statisztikai adatainál, hogy ez az elv nem érvényesül teljes mértékben, hiszen

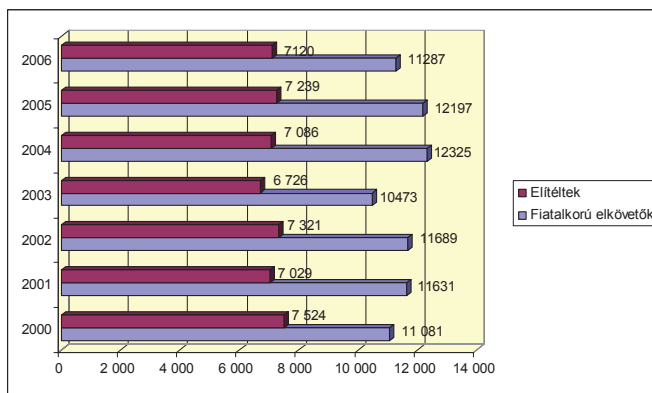
1996-2006 közötti adatokat vizsgálva azt tapasztalták a kollégák, hogy a bekerült növendékek 4%-a 12 vagy annál több hónapot töltött előzetes letartóztatásban.

A büntetőeljárás folyamatában igen fontos feladata van az *ügyésznek*, akinek munkája nemcsak a vádemelés előtti tevékenység és a vádképviselés, hanem szélesebb körű gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása is: „közreműködik a kiskorúak bűnelkövetővé válásának megelőzésében a területi gyermekvédelmi szervekkel, társadalmi szervezetekkel, fiatalkorú elkövetők büntetőügyeiben ellátja a vádelőkészítéssel, a nyomozás törvényessége feletti felügyelettel, valamint a vádemeléssel kapcsolatos feladatokat.” (*Bogár – Margitán – Vaskuti*, 2005. 131. o.) Ugyanakkor az ügyész az, aki ellátja a javítóintézetek feletti felügyeletet. A fiatalkorúak ügyésze havonta legalább kétszer ellenőrzi a javítóintézeti nevelés, valamint az előzetes letartóztatás végrehajtásának törvényességét (például a dokumentumok szabályszerűségét, a fogva tartás körülményeit, a bánásmódot, a fiatalkorú fogva tartottak jogainak biztosítását)

Napjainkban azonban a *védő* részvétele a nyomozás során nem azonos a védő jelenléti kötelezettségével. A védő a nyomozási cselekménynél jelen lehet a vádirat benyújtása előtti kényszerintézkedésekkel kapcsolatos eljárásban, a bírói meghallgatáson viszont a védő részvétele kötelező, távollétében a meghallgatás nem tartható meg. Ha a fiatal családja nem tudja biztosítani ügyvédet, akkor az állam költségén kötelező kirendelni védőügyvédet. Az alternatív igazságszolgáltatás kapcsán az ügyvédek szerepköre is tágulhat: a resztoratív (helyreállító) igazságszolgáltatásban (*Herczog*, 2003) fontos szerepet tölthetnek be akár mediátorként.

A jelenlegi szabályozás szerint a fiatalkorúak ügyeiben az arra kijelölt *bíróságok* járnak el. Ha megvizsgáljuk napjainkban a bíróságokon a fiatalkorúak ügyeit, akkor hasonló problémákkal szembesülhetünk, mint a múlt században (v. ö. *II. 4. fejezet*): a leterheltség, az ügyek éveken át tartó tárgyalása, a pedagógiai és pszichológiai szempontok igen ad hoc jellegű érvényesülése mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy komoly kritika fogalmazható meg működésükkel kapcsolatban. A büntetőeljárások elhúzódása következtében igen nehéz a fiatalkorúval szemben megfelelő büntetőjogi intézkedés, büntetés alkalmazása. Napjaink ítélkezési szokásait vizsgálva fontos kiemelni azt, hogy egyre jobban érzékelhető a differenciálódás. Az

1990-es évektől kezdve hazánk joggyakorlatában is egyre erőteljesebben jelent meg a gyermeki jogok érvényesítésének igénye, miszerint „gyermeket törvénytelenül vagy önkényesen ne fesszanak meg szabadságától. A gyermek őrizetben tartása vagy letartóztatása, vagy vele szemben szabadságvesztés-büntetés kiszabása a törvény értelmében csak végső eszközként legyen alkalmazható a lehető legrövidebb időtartammal” (Btk., 37.§) Minden bizonnyal ez is hozzájárult ahhoz, hogy a szabadságvesztéssel járó intézkedések, büntetések kiszabása egyre inkább háttérbe szorult, és helyette az alternatív büntetések is helyet kapnak. Arról nincsen pontos információ, hogy konkrétan milyen ítéletek születtek 2000-2006 közötti időszakban, csak azt tudjuk, hogy hány fő esetében született jogerős ítélet⁹³, erről az alábbi diagram (6. ábra) ad képet:



6. ábra: Fiatalokorú elítéltek száma, 2000-2006.

A 14. életévüket betöltött fiatalokorúakra sajátos szabályozás vonatkozik a büntetőjog területén is. A Büntetőtörvénykönyv 108. § szerint „a fiatalokorúval szemben alkalmazott büntetés vagy intézkedés célja elsősorban az, hogy a fiatalokorú helyes irányba fejlődjék, és a társadalom hasznos tagjává válják.” Azaz itt igen erőteljesen érvényesülnek a nevelési, pedagógiai – szocializációs szempontok, ebből kiindulva szabadságelvonással járó intézkedés vagy büntetés csak legvégső esetben

⁹³ http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tabl1_02_08_03.html Letöltés ideje: 2007. június 7.

szabható ki. A fiatalkorúakkal szemben kiszabható büntetések között a szabadságvesztés főbüntetést szükséges kiemelni, amely csak határozott ideig tarthat, minimum egy hónap, maximum (16. életévét betöltött fiatal esetén) 15 év. Végrehajtása kifejezetten a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézetében történhet, ahol van lehetősége tanulásra, szakmaszerzésre, de jellemzően mégis börtönkörülmények között⁹⁴. Az intézkedések között a megrovást, a próbára bocsátást, a pártfogói felügyelet szerepel, illetve a javítóintézeti nevelés, amely kizárólag fiatalkorúakkal szemben szabható ki.

Láthattuk, hogy az intézkedések sorában jelen van a pártfogói felügyelet, melynek ellátása a *Pártfogói Felügyelői Szolgálat* hatáskörébe tartozik. Ez a szolgálat egy szervezetbe foglalja a fiatalkorú és felnőttkorú elkövetőkkel foglalkozó pártfogói felügyeletet, hasonló funkciókat látva el, mint korábban: környezettanulmány készítése, pártfogó felügyelői vélemény készítése, pártfogó felügyelet és utógondozás ellátása. E funkciók közül a pártfogó felügyeletről és az utógondozásról szövegek röviden.

A pártfogó felügyelet célja – az Igazságügyi Hivatal tájékoztatása szerint – az ügyesség vagy bíróság által meghatározott próbaidő alatt az elkövető ellenőrzésével és támogatásával csökkenteni a bűnismétlés veszélyét. Fiatalkorúak esetében a jelenlegi szabályozás szerint a következő esetekben rendelhet el bíróság pártfogó felügyeletet: amikor a fiatalkorút próbára bocsátják vagy felfüggesztett szabadságvesztésre ítélik, vagy a javítóintézetből ideiglenesen elbocsátják. A pártfogó egyik legfontosabb feladata a segítségnyújtás mellett a magatartási szabályok előírása, melyet a pártfogolási tervben rögzítenek, és ezeket bizonyos időközönként ellenőrzik.

Az utógondozás területén is igen jelentős szerepet vállalnak a pártfogók. A utógondozás célja, hogy a szabadságvesztésből szabadulónak, illetve a javítóintézeti nevelésből elbocsátottnak az ismételt bűnelkövetés megelőzése céljából segítséget nyújtson a reintegrációhoz, és az ehhez szükséges szociális feltételek megteremtéséhez. A konkrét, személyre szabott pártfogás mellett működnek olyan

⁹⁴ Érdemes megemlíteni, hogy a tanár szakos hallgatók is különbségeket fedeztek fel a bv. Intézetek, illetve a javítóintézetek között. A fiatalkorúak bv. Intézeténél – amely intézmény a bvop-hoz tartozik – jóval határozottabban láthatónak ítélték a büntetés végrehajtási jellegét, mint a javítóintézetekben. Utóbbi intézetek inkább a szociális, gyermekvédelmi-oktatási szférához sorolhatóak.

civilszervezetek, amelyek – gyakran együttműködve a pártfogókkal – segítik a fiatalok beilleszkedését. Itt érdemes megemlíteni a *Váltó-sáv Alapítvány* tevékenységét, akik felvállalták a büntetés-végrehajtási intézetekben lévő vagy onnan kiszabadult fiatalkorúak, fiatal felnőttek felkeresését, gondozását, képzését, valamint mentálhigiénés ellátását. A kutatás résztvevői közül 3 fiatal is kapcsolatba került az alapítvánnyal, segítségükkel sikerült elvégeznie egy szakiskolát. Mindez arra is utal, hogy bár a büntető-eljárásban elsősorban a hatósági szempontok érvényesülnek, de a szociális, pedagógiai, pszichológiai segítségnyújtás is megjelenhet.

IV. 5. A fiatalkori bűnelkövetés okairól ma

A bűnelkövetésnek komplex okai vannak, melyeket *Váradi Erika* (*Váradi, 2001*) két fő csoportba sorolt: a makro-, illetve mikrostrukturális okok. Közvetett módon megjelenő *makrostrukturális okok* közé sorolható a társadalom milyensége. Tudjuk, hogy a rendszerváltás a magyar társadalmat igen nagymértékben átalakította: a kor embere szembesült a látványos modernizációs folyamatokkal, amelyek azonban nem voltak mindenki számára egyértelműen elérhetőek, hiszen erős társadalmi polarizálódás ment végbe, melynek következtében eddig ismeretlen jelenségek (hajléktalanság, munkanélküliség stb.) váltak láthatóvá. Olyan társadalmi problémák jelentek meg, melyek kezelésére nem volt felkészülve hazánk, a rendszerváltás után kialakulófélben lévő szociális háló nehezen vagy egyáltalán nem tudott megküzdeni a tömeges dezintegráció jelenségével, és az értékek átalakulásával, pluralizálódásával járó elbizonytalanodással, a deviáns magatartási formák növekedésével. Erre jó példa az, hogy az elmúlt évtizedben folyamatosan növekszik a drogfogyasztók száma⁹⁵. A deviáns magatartási formák elterjedése a jogkövetés értékének elbizonytalanodását is jelenti.

A társadalom működésében lévő nehézségek óhatatlanul hatást gyakoroltak az egyes egyénnél közvetlenül látható mikrostrukturális viszonyok – a család, az iskola, a szubkultúra, a deviancia – alakulására.

A *mikrostrukturális viszonyok* közül a *családdal* már röviden foglalkoztam (v. ö. *IV. 1. fejezet*). Az általános jelenségek mellett szükséges megemlíteni azokat a jellemzőket, amelyekkel a fiatalkorú bűnelkövetők családi háttérét leírják (*Váradi, 2001; Solt; Herczog, 1994*). Többek között *Herczog Mária* kutatási tapasztalatai alapján elmondható, hogy a fiatalok családjára diszharmonikus működés volt jellemző, gyakori volt a szülők alacsony iskolázottsága és ezzel kapcsolatban az alacsony társadalmi státusz. Ezen kívül megfigyelhető a családon belüli deviancia, amely nemcsak az egyes családtagok súlyos deviáns magatartását jelenti (például alkoholfogyasztás, bűncselekmények elkövetése), hanem a családon belüli erőszakot,

⁹⁵ Erre vonatkozó adatok: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/tabl2_05_06i.html Letöltés ideje: 2007. augusztus 3.

illetve valamelyik szülő súlyos pszichiátriai betegségét is. E kutatásokkal szemben némi kritikaként fogalmazható meg, hogy elsősorban a látható „szociális fogyatékossgal” küzdő családokra tértek ki, kevésbé jelent meg az ép családban nevelkedett bűnelkövető fiatalok családi hátterének elemzése.

A mikrostrukturális viszonyok között az *iskolának* is igen nagy felelőssége van. E témával saját kutatásomban is sokat foglalkoztam, itt inkább más kutatók által (*Volentics*, 1996; *Sárik*, 2001) jelölt tendenciákra utalok. Akár *Volentics Anna*, akár *Sárik Eszter* írását olvassuk, egy erőteljes kritika érzékelhető a jelenlegi iskolarendszerrel szemben. Mind a két szerző megfogalmazta, hogy a hazai iskolarendszer képtelen reagálni az „átlagtól eltérő” gyermekek problémáira, sajátosságaira, így a kontraszelekció és az iskola által tovább erősített egyenlőtlenség továbbra is jelen van. A szerzők negatív tapasztalatainak akceptálása mellett azonban látni kell azt is, hogy a rendszerváltást követően a hazai pedagógián belül is elindultak olyan alternatív törekvések, amelyek a magatartási problémákkal, beilleszkedési nehézségekkel küzdő fiatalokkal foglalkoznak, olyanokkal, akik valamilyen szinten elindultak a kriminalizálódás útján. Itt érdemes kiemelni például a Belvárosi Tanodát vagy a Zöldkakas Liceumot: mind a két intézmény a peremhelyzetre került fiatalok nevelését és oktatását vállalja fel.

Az *ifjúsági szubkultúra* nem feltétlenül egyenlő a devianciával, azonban számos kutatás (például a dark goth kultúrával vagy az underground partyval foglalkozó kutatások; *Mészáros*, 2003) rámutatott arra, hogy a kábítószer-fogyasztás nem idegen egyes szubkultúráktól. A szubkultúrához való tartozás okai között talán az egyik legfontosabb az individualizáció és a valahová tartozás-érzés kettőssége, azaz a fiatal egyéni, egyedi akar lenni, el akar különülni az átlagtól, ugyanakkor mégis tartozni akar valahová. Ez a magára hagyatottság nagy mértékben a család nem megfelelő (általában autoriter) légkörére vezethető vissza: a túlzott szülői korlátozás és tiltás hatására a fiatal keres egy olyan közeget, amely elfogadja őt. A szubkultúra nem csak zenei irányzathoz kapcsolódhat, hanem – *Cohen* kapcsán – bűnözői csoporthoz. A fiatalkori bűnelkövetés egyik legfőbb jellemzője, hogy az elkövetés módja csoportos.

Az antiszociális csoport kialakulásával már a hetvenes évek közepén is foglalkoztak: *Popper Péter* (*Popper*, 1970) felhívta a figyelmet arra, hogy ezeknek a

csoportnak a résztvevői rendkívül keveset tudnak egymásról – számomra meglepő volt az interjúk során, hogy mennyire igaza volt *Popp*nak –, inkább a közös érdek és élmények, a „buli” köti össze őket. Ugyanakkor számos íratlan szabályt be kell tartania az antiszociális csoport tagjának: a közös akciókban részt kell venni; a csoport, a banda iránt hűségnek kell lenni; a csoport aktuális hierarchiáját el kell fogadni. Ennek tudatában sokkal jobban érthető a fiatalnak az a kijelentése: „én csak belekeveredtem”.

A mikrostrukturális tényezők között említette meg *Váradi Erika* a különféle *devianciákat*. Ha le akarjuk egyszerűsíteni a deviancia fogalmát, akkor a normáktól való eltérésként értelmezhetjük, itt azonban nem szabad elfeledkezni arról, hogy többféle norma (jogi, erkölcsi, szokás) egymás mellettsége van jelen. Ennek alapján a hagyományos devianciaértelmezés a következő viselkedési formákat minősíti deviánsnak: bűnözés, alkoholizmus, öngyilkosság, mentális betegségek, kábítószer-fogyasztás, homoszexualitás. A felsoroltak közül a serdülőkorúaknál leggyakrabban előforduló devianciatípusok az alkoholizmus, a kábítószer-fogyasztás. Ezzel kapcsolatban számos kutatás készült (lásd például *Paksi Borbála*, *Demetrovics Zsolt*, *Elekes Zsuzsanna*), melyek szinte kivétel nélkül arra hívták fel a figyelmet, hogy folyamatosan növekszik a fiatalkorúak körében a különféle drogok fogyasztása. Ennek a ténynek nem mondtak ellent saját kutatási tapasztalataim: a fiatalok jelentős része érintett volt kábítószer vagy alkohol problémában.

Összességében véve helytelenül járnánk el, hogyha az okok vizsgálatánál nem emelnénk ki azok komplexitását és egyediségét: a biológiai és genetikai adottságok, a fejlődési taxonómiák, a tágabb és szűkebb értelemben vett szocializációs hatások, a pszichés rendellenességek, a serdülőkor zavarainak átélése mind olyan tényezők, melyek hozzájárulhatnak – de nem feltétlenül járulnak hozzá – egy fiatal kriminens karrierjének kezdetéhez (*Kökényei*, 2007).

IV. 6. A javítóintézeti világ

Korábbi fejezetekben már érintettem a javítóintézeti világot történeti szempontból (v. ö. II. fejezet). Ebben a részben általában írok a zárt intézetekben folyó nevelés elméleti alapjairól, a javítóintézeti nevelés jelenlegi helyzetéről, illetve olyan kérdéskörökkel foglalkozok, amelyek kihívásként jelennek meg a javítóintézeti neveléssel kapcsolatban. Bár a javítóintézeti világ része a pedagógusok is, e fejezetben nem foglalkozok velük külön, mivel későbbiekben részletesebben is szölok róluk (lásd VI. fejezet).

IV. 6. 1. A javítóintézeti nevelés elméleti koncepciói és a gyakorlat

A zárt intézeti nevelés pedagógiai megközelítésének elméleti megfogalmazásában *Volentics Anna* (*Volentics*, 1996) és *Ruzsonyi Péter* (*Ruzsonyi*, 2003) játszott fontos szerepet. Mind a ketten a szükségletek rendszeréből indultak ki. *Volentics Anna* (*Volentics*, 1996) reszocializációs modelljét a szükségletorientált problémakezelő modell alapján fogalmazta meg. Abból indult ki, hogy a zárt intézeti nevelésnek – és a gyermekvédelmi rendszernek – a következő szükségletekből szükséges kiindulnia:

- Mentálhigiénés szükséglet
- Szociális jellegű szükséglet
- Egészségügyi ellátás szükséglete
- Nevelési-oktatási szükséglet

A zárt intézeti nevelésnek – amit *Volentics* reszocializációnak nevez – e szükségletek kialakítására, sérüléseinek korrekciójára kell irányulnia. Ha megnézzük mind a két javítóintézet pedagógiai koncepcióját (v. ö. III. 3. fejezet), jól láthatóvá válik az erre való törekvés.

A *mentálhigiénés szükségletek* kielégítése érdekében az aszódai intézetben például pszichopedagógiai és művészetterápiás foglalkozásokat szerveznek, míg Rákospalotán a növendékek – és felnőttek – pszichés gondozására fordítanak több figyelmet.

A *szociális jellegű szükségletek* jelenléte a pedagógiai koncepcióban arra utal, hogy a fiatalok bünelkövetőre úgy tekintenek mint aki a társadalom része, akit vissza vagy be kell illeszteni a társadalomba, és az ehhez szükséges ismeretet, képességet el kell sajátítania. A szociális jellegű szükségletek mentén nemcsak a tágabb társadalmi közegre szükséges gondolni, hanem a szűkebb, a családi környezetre is. Mind két javítóintézet törekszik némi családgondozásra, a fiatal családi kapcsolatainak rendezésére.

Az *egészségügyi szükségletekkel* kapcsolatban mind az aszódi, mind pedig a rákospalotai intézet alapellátásra rendezkedett be. Amennyiben a fiatalok számára speciális orvosi ellátásra van szüksége, az intézetek biztosítják az ehhez való hozzájutást. Az intézetek pedagógiai programjában az egészségügyi szükségletekre való reagálás is helyet kapott az egészséges életmódra nevelésen belül: a sportolásra, a mozgásra és a rendszeres étkezésre való nevelést, valamint az élvezeti szerek fogyasztásának csökkentését alapvető feladatuknak tartják az intézetek.

A *nevelési-oktatási szükséglet* kielégítése egyértelműen látható az intézmények rendszerében. Az intézeteken belül az alapfokú oktatás, valamint a szakképzés kap kiemelt szerepet. Ezt is bizonyítja az, hogy a legfontosabb célok egyikeként fogalmazták meg azt, hogy a fiatalok a lehető legmagasabb iskolázottsági szintig, esetleg valamilyen szakma elsajátításáig szükséges eljuttatni.

A *Volentics Anna* által megfogalmazott koncepció elsősorban pszichológiai megalapozottságú, míg a *Ruzsonyi Péter* által képviselt – a konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési – koncepció inkább nevelésméleti alapokon nyugszik. *Ruzsonyi* koncepciójának kidolgozásakor a Bábosik-féle (*Bábosik*, 1987) személyiségértelmezésből indult ki, ugyanakkor – helyesen – kiemelte a szerző, hogy a korrekciós nevelés nem adoptálhatja a Bábosik-féle konstruktív életvezetés megalapozásához kidolgozott utat. *Ruzsonyi* véleménye szerint a korrekciós nevelés során a kognitív és a szociális képességek egymással összehangolt fejlesztésének elsődlegességét kell megteremteni (*Ruzsonyi*, 2003). Jól látható, hogy *Ruzsonyi* továbbmegy a szükségletek fogalmán, és a kompetenciaalapú pedagógiai szemléletmódot érvényesíti. Új fogalomként jelenik meg rendszerében a kognitív-szociális kompetencia kifejezés. Érdemes röviden összefoglalni, hogy mit is ért ezalatt

a szerző: „a kognitív-szociális kompetencia egy információfeldolgozáson alapuló (kognitív) folyamat eredményeként létrejövő sajátosságsoport, amelynek célja a személyes (önmaga stabilizálása) és szociális kompetencia (együttélés, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés) megteremtése.” (Ruzsonyi, 2003. 91. o.) Ennek alapján a zártintézeti korrekciós pedagógia preferált nevelési részterületei közé sorolta a kognitív-szociális kompetenciából kiindulva a konfliktuskezelést és a praktikus életismeretek elsajátítását. Mindezek mellett *Ruzsonyi* alapvetően fontos nevelési részterületnek tartja a következőket:

- Szokások kialakítása
- Példakép-eszménykép formálása
- Egészséges életmód szükségleteinek kialakítása
- Biztonság-elfogadás szükségletének kialakítása
- Készségek fejlesztése
- Ismeretek közvetítése

Bár első pillanatra *Ruzsonyi Péter* koncepciója elvontnak tűnhet, de a gyakorlat számára is átgondolandó területekre hívja fel a figyelmet (például kritikai gondolkodás fejlesztése, logikus okfejtés és vitakészség kialakítása, az „áldozat/sértett helyzetének tudatosítása” program, az ősi kultúra értékeinek megőrzése program, amely a multikulturális nevelés szükségességére utal). *Ruzsonyi Péter* munkásságának egyik legnagyobb értékéként fogalmazhatjuk meg azt, hogy a pedagógiai alternatívák (például multikulturalizmus, személyiségközpontú pedagógia) elemeit beépíti abba a hangsúlyozottan irányított nevelési koncepcióba, melyet a zártintézeti korrekciós nevelés képvisel. Véleményem szerint érdemes lenne e koncepció mentén haladva a javítóintézeti nevelés gyakorlatát tudatosan átgondolni. A gyakorlatban vizsgálva az intézetek munkáját, jól látható számos elem (például a konfliktuskezelés prioritása vagy a multikulturalizmusra való törekvés – erre kiváló példa a Rákospalotai Javítóintézetben zajló romanapok), ezek tudatosítása azonban eddig még váratott magára. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a javítóintézeti nevelés gyakorlatában nem történt számottevő változás az elmúlt évtizedekben.

Az 1980-as évek közepétől az intézetek pedagógiai munkájában egyre inkább érzékelhetővé váltak az általános pedagógiában is végbement változások: a

gyermekjogok érvényesülése, a tervezés szabadsága, a módszertani megújulás, a terápiás légkör fontossága, a humanista szemléletmód a gyermekek nevelésében. Az intézetek igyekeznek válaszolni a gyermekkor átalakulásával párhuzamosan megjelenő nehézségekre (például elmagányosodott fiatalok, a kábítószer problémája, az értékek elbizonytalanodása). *Szarka Attila* szerint az intézet életében a változás elsősorban a nevelési célkitűzésekben, s az eszköz- és módszertárban érhető tetten. Valóban, ha megvizsgáljuk az intézet célkitűzését⁹⁶, láthatóvá válik, hogy a gyermek sajátosságaihoz való igazodás elve. Az egyén személyiségállapotából, szükségleteiből való kiindulás lesz az az alap, melynek segítségével igyekeznek az oktatás, munkafoglalkoztatás révén a társadalmi beilleszkedési zavarait megszüntetni. A nevelési módszerek is átalakultak, az intézet mindennapjaiban egyre határozottabban érvényesülnek a terápiás programok, az egyéni fejlesztésre, korrekcióra irányuló módszerek, ami mindenféleképpen arra utal, hogy ezen intézményekben is van lehetőség a szakmai innovációra.

Jól láthatóak a jogi szemléletmód változásai is az intézet pedagógiai munkájában: a helyreállító igazságszolgálathoz kapcsolódó resztoratív szemlélet tudatos beépítése a nevelési folyamatba szintén új elemként jelent meg. Ez nemcsak a módszerek tekintetében fontos, azaz például a konfliktus-megoldási stratégiák alkalmazásában, hanem – véleményem szerint – ennél több dolgot is sugalmaz: nem a megtorlás került középpontba, hanem az, hogy az elkövető tisztában legyen az általa elkövetett tett következményével, rájöjjön arra, hogy felelősséggel tartozik az általa elkövetett cselekményért, és annak helyreállításán gondolkodjon. Ne egy külső „kényszer” hatására történjék a bocsánatkérés, a tett átgondolása, hanem belülről. Ez már azt a pedagógiai szemléletmódot hordozza, hogy a fiatalok bünelkövetőt nem lehet „kívülről megjavítani”, hanem ő is a nevelési folyamat részese, alakítója. Ez a nézet jól összekapcsolható az új szociológiai gyermekfelfogással (v. ö. *IV. 1. fejezet*)

⁹⁶ Idézet az intézet pedagógiai programjából: „A javítóintézeti nevelés célja: Növendégeink egyéni és kis csoportos fejlesztése, korrekciós nevelése, kriminalizálódásuk csökkentése, társadalmi beilleszkedési zavarait megszüntetése, oltása, oktatása, munkafoglalkoztatása, szakmai, tanfolyami képzése, személyiségállapotuk figyelembe vételével a társadalomba történő visszairányítása, igény és lehetőség szerinti utógondozása, kulturális szintjének emelése.”

A 21. század elejére jól látható az a folyamat, hogy a javítóintézetben folyó nevelés célja nem a büntetés és a megtorlás – még ha a fiatal annak is érzi –, hanem a nevelés, a szocializáció kell, hogy legyen, melynek során a nevelés a családi, iskolai szocializáció zavaraira próbál reflektálni; választási lehetőséget kínál az értékek között, ugyanakkor igyekszik megmutatni az értékek közötti különbséget is.

IV. 6. 2. Kutatások a javítóintézetekről

A javítóintézetek világa – ahogy arról már volt szó – rendszerint ismeretlen a kívülállók, de sajnos gyakran a fiatalkorú bűnelkövetőkkel közvetlenül kapcsolatban lévők (bírók, ügyvédek, pedagógusok, pártfogók) számára is. A tudományos élet sem foglalkozott élenken ezzel az intézménnyel. Viszonylag kisszámú, de nagyon érdekes és hasznos kutatás született a javítóintézetekről (itt érdemes kiemelni *Bujdos László*, *B. Aczél Anna*, *Volentics Anna*, *Lénárd Krisztina* és *Rácz Andrea* nevét). Ezeknek a kutatásoknak az egyik legfontosabb jellemzőjük az volt, hogy készítőik közül voltak olyanok, akik közvetlen kapcsolatban voltak az intézettel (munkatárs, igazgató). Ebből adódóan például *Bujdos László* kutatásaiban nem is annyira a tudományos kutatás ismérvei domináltak, hanem a gyakorlati munkát elősegítő helyzetfeltárássra törekedett (*Bujdos*, 1989), vagy egy-egy jó gyakorlatot írt le az intézeti nevelés területéből (*Bujdos*, 1988). *Bujdos* segítségével nagyon jó képet kaphatunk arról, hogy milyen nehézségekkel küzdött az aszódai intézet az 1980-as évek elején és miként próbált úrrá lenni ezeken.

B. Aczél Anna kutatásának egyik területe a Társadalmi beilleszkedési zavarok elemzése c. kutatási főirányon belül a speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyagának elemzésére irányult (*B. Aczél*, 1985). Ez a kutatás, amely jó alapot nyújtott saját vizsgálódásaimhoz is, rámutatott arra, hogy milyen háttérrel rendelkeznek az intézetekbe bekerült fiatalok, azaz kikkel is kell foglalkozniuk a javítóintézetekben, speciális intézetekben dolgozó pedagógusoknak. Arra a kérdésre, hogy hogyan foglalkozzanak velük, a *Volentics Anna* által elvégzett utatás próbál választ adni. *Volentics* kutatása során arra vállalkozott, hogy olyan összefüggéseket tárjon fel, „melyek az adott népesség jobb megismerésén, szocializációjuk, tanulmányi előéletük, tanulásképeségük, szociális érettségük néhány

fontos elemének feltárásán keresztül adnak lehetőséget ezen intézmények reszocializációs gondozásának korszerűsítéséhez.” (*Volentics*, 1996. 113. o.) E kutatás eredményeként körvonalazódott az az elméleti koncepció, melyet az előző fejezetben (lásd IV. 6. 1. fejezet) ismertettem.

A legújabb kutatás az intézeti világgal kapcsolatban *Rácz Andrea* és *Lénárd Krisztina* (*Lénárd – Rácz*, 2004) munkája volt. A jogász és szociológus végzettséggel rendelkező kutatók – ahogy azt a bevezetőben is említettem már – kifejezetten az intézeti munka hatékonyságával foglalkoztak vizsgálódásukban. Eredményeik alapján fontos policy jellegű ajánlásokat fogalmaztak meg, azonban ennek ismertsége – véleményem szerint – szűk körre korlátozódik. Holott olyan fontos területekre hívták fel a figyelmet, mint a gyermekvédelemben és szociális szférában dolgozók munkájának összehangolása; a javítóintézeti munka ismertté tétele szélesebb körben; versenyképes szakmák biztosítása, a minisztériumokkal való együttműködés támogatása.

Elismerve ezeknek a kutatásoknak jelentős eredményeit és újszerűségét, számos kérdés maradt bennem megválaszolatlanul: vajon hogyan élnek meg/át a fiatalok az intézeti mindennapokat; miként van jelen az erőszak az intézetek falain belül; konkrétan kik és hogyan tudnak segíteni nekik; hogyan vélekednek magukról, az intézetről az itt élők? – mind-mind olyan kérdés, amelyre – meglátásom szerint – csak akkor tudunk válaszolni, ha több időt töltünk el az intézetben úgy, mint nem szigorúan kívülről jött és az interjúk elkészültével kapcsolatot megszakító kutató, hanem valamilyen szinten az intézeti élet részévé váló, de mégis egyfajta „tükörként” szolgáló, reflexióra ösztönző kutató.

IV. 6. 3. Kihívások a javítóintézetesi nevelés előtt

A javítóintézetek helyzete korántsem tekinthető egyértelműen elfogadottnak: ellenzői vagy inkább meg nem értői azt róják a szemére, hogy a javítóintézetesi nevelés az elmúlt száz évben nem változott; a gyermeki jogok szellemében nincs szükség a fiatakorúak „elzárására”.⁹⁷ Bár ezek a vélemények kissé túlzónak tűnnek, abban azonban igazuk van, hogy számos olyan kihívás áll az intézetek előtt, amelyre valamiképpen reagálniuk kell. Ebben a fejezetben ezeket a nehézségeket tekintem át elsősorban az Aszódi Javítóintézetben tapasztaltak alapján.

Az egyik legszembetűnőbb problémaként jelennek meg a *létszámbeli változások*. Ha megnézzük az Aszódi Javítóintézet statisztikai adatait, jól látható, hogy folyamatos csökkenés jellemző 2002-től kezdve. (Érdekes, hogy a korábbi századokban pont az ellenkezőjéről panaszkodtak (lásd II. 7. fejezet).)



7. ábra: Az Aszódi Javítóintézet növendékeinek átlaglétszám alakulása⁹⁸

A létszámbeli csökkenés háttérében több tényezőt is szükséges kiemelni: egyrészt a demográfiai viszonyok alakulását sem lehet figyelmen kívül hagyni,

⁹⁷ Idézi Változó javítóintézet – javítóintézetesi változások. www.aszod-afi.hu/valtozo_javito.doc Letöltés ideje: 2006. december 10.

⁹⁸ Az adatok az Aszódi Javítóintézetből származnak.

másrészt pedig az ítélkezési szokások átalakulását. Azáltal, hogy a gyermekjogi mozgalmak – helyesen – ilyen nagy teret nyertek, a legvégsőbb esetben születik szabadságelvonással járó ítélet. Természetesen a létszám csökkenése igen érzékenyen érinti az itt dolgozókat, nemcsak egzisztenciális szempontok, hanem pedagógiai munkájuk, társadalmi presztízszük miatt is.

Nemcsak az ítélkezési szokások alakultak át, hanem a *bekerült növendékek és az általuk elkövetett tettek sajátosságai*. Magának a gyermekkornak az átalakulása (v. ö. IV. 1. fejezet) az intézeti nevelteknél is jól észrevehető. Míg korábban (a 70-es évek végéig) alig volt olyan fiatal, aki erőszakos bűncselekményt követett el, mára már szinte a háromnegyede⁹⁹ súlyosan agresszív bűncselekmény miatt került bíróság elé: a csoportos rablás mellett növekszik a súlyos nemi bűncselekmények, a testi épség elleni cselekmények száma, sőt – ami számomra is meglepő volt – életellenes bűncselekmények elkövetőivel is találkozhatunk. A bekerülő fiatalok egyre agresszívbabbak, ami nemcsak verbalításban, hanem tettekben is érzékelhető a mindennapokban is.

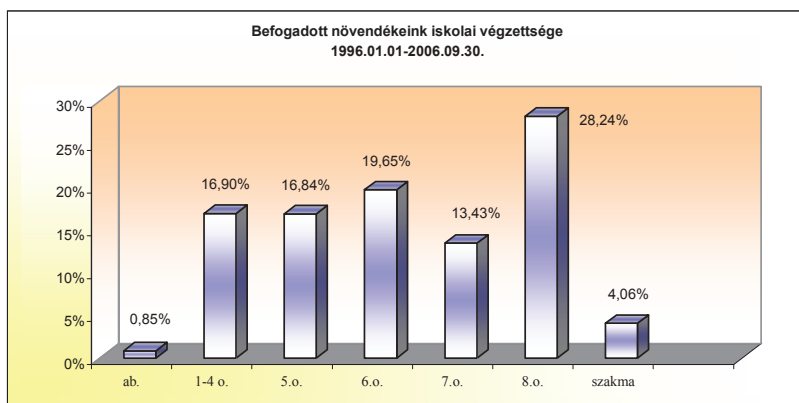
Az agresszivitás mellett a nem igazán jó *egészségügyi állapotot* is érdemes megemlíteni, ami egyrészt eredhet az elhanyagolásból, másrészt a drogfogyasztásból. Az intézetbe kerülő fiatalok komplex orvosi kivizsgálásban részesülnek, gyakran ekkor derül ki számos betegségük: elhanyagolt fogazat, nem kikezelt fertőzések, bőrbetegségek, most felismert komoly szervi betegségek (szívbetegség, magas vérnyomás, cukorbetegség stb.).

Napjainkban – figyelembe véve a személyiségi jogokat – az *alkohol- és drogfogyasztással* kapcsolatos információkat nem lehet közölni hivatalos statisztikában, így csupán a mindennapokban tapasztaltak alapján említhető meg, hogy a fiatalok zöme napjainkban eltérő szinten ugyan, de érintett az alkohol- és kábítószer-fogyasztásban. Ez nem jelenti azt, hogy addikcióról beszélhetünk – bár természetesen vannak ilyen jellegű esetek is –, de a kipróbálás szintjén a fiatalok 90%-a kapcsolatba került a szerrel. Hasonlóan fontos kiemelni a dohányzás problémakörét: a fiatalok néhány fiú kivételével rendszeresen dohányoznak, amelynek kezelése nem egyszerű feladat. Jogszabályt tekintve tilos kiskorú dohányzását engedélyezni, azonban az olyan

⁹⁹ Szarka Attila szóbeli közlése.

frusztrációkkal teli fiatalok esetében, akik már évek óta dohányoznak, nehezen tartható be ez a szabály.

A fiatalokkal kapcsolatban problémaként jelenik meg *iskolázottságuk*. Bekerülésükkor – a tankötelezettségből is adódóan – elviekben diákok voltak, bár tudjuk, hogy ez nem minden esetben jelentett valódi iskolába járást. Az 1996 és 2006 között – az Aszódi Javítóintézetbe – befogadott növendékek iskolai végzettségét bemutató diagram (8. ábra) jól mutatja azt, hogy a fiatalok jóval az életkoruknak megfelelő iskolai osztály alatti évfolyamba jártak (lásd V. 3. fejezet).



8. ábra: Az Aszódi Javítóintézetbe befogadott növendékek iskolai végzettsége

Az egyre nehezebben kezelhető fiatalok mellett az őket nevelő *családokkal való kapcsolatról* sem szabad elfeledkezni. Szinte ugyanaz a probléma fogalmazódik meg a mai napig is, mint a múlt század (20. század) elején: míg a javítóintézetek megpróbálják a szocializációs zavarokat kompenzálni, addig a család gondozása elmarad, a fiatal ugyanabba a mérgező családba kerül vissza, amely igen nagymértékben hozzájárult a növendék kriminalizálódásához. Véleményem szerint a családgondozás szerepének erősítése elengedhetetlen a fiatalok sikeres társadalmi beilleszkedése érdekében, azonban ez mindmáig megoldatlan nehézségként van jelen.

Az intézetek előtt álló kihívások nemcsak a szélesebb értelemben vett „kliensektől” erednek, hanem attól a társadalmi közegetől is, melyben működnek.

Alapvető elvárásként jelenik meg a javítóintézetekkel szemben, hogy „szakmát” adjanak a fiatalok kezébe, azonban az átalakult szakképzési rendszer, ezzel összefüggésben a szakképző helyek hiánya miatt ez igen nehéz. Bár indítanak OKJ-s szakképzéseket, a választás lehetősége igen korlátozott a fiatalok számára. A társadalomból származó nehézségek a fiatalok kikerülését követően válnak erőteljesen érzékelhetővé: igen kevés az a közoktatási intézmény, amely valóban befogadja, és nemcsak eltűri az antiszociális fiatalokat; a munkalehetőségek még a képzettek számára is korlátozottak, nemhogy az alacsony végzettséggel rendelkezők számára.

Azt gondolom, hogy a társadalomban nagyon sok *előítélet, téveszme* van a javítóintézetekkel kapcsolatban: sokan, még a pedagógia, pszichológia, jog vagy akár a szociológia területén jártasak sem tudják, hogy milyen fontos szakmai munka zajlik itt. Gyakran inkább börtönként vagy szigorúbb kollégiumként tekintenek az intézményre, esetleg várják a csodát. Ezt felismerve az intézetek számos lépést tettek: például az interneten hozzáférhető honlapjukról¹⁰⁰ számos szakmai anyag tölthető le; konferenciákon és szakmai érdekegyeztetéseken vesznek részt; bűnmegelőzési pályázatokon szerepelnek sikeresen, és nem utolsósorban erőteljes szerepet vállalnak a szociális munkás, pedagógia és tanár szakos hallgatók gyakorlati képzésében.

Összességében véve láthatjuk, hogy számos feladat vár még az intézetekre. Ezek közül három csoportot emelek ki:

- *Együttműködés erősítése a szociális, jogi és pedagógiai szféra más szereplőivel:* például a családgondozás érdekében a családsegítő szolgálatokkal való együttműködés; a jogászok megismertetése a javítóintézeti nevelés „hasznával”; a munkaügyi központokkal való együttműködés a kikerülő növendékek érdekében stb.
- *A nevelés és oktatás rendszerének megújítása:* az alternatív pedagógiai és pszichológiai módszerek alkalmazása mind a fiatalok nevelésében, mind pedig a dolgozók mentálhigiénés állapotának gondozásában; a kompetenciaalapú oktatás alapjainak tudatosabb megteremtése; a valódi átjárhatóság biztosítása a „kinti” és a „benti” iskolák között stb.

¹⁰⁰ Az Aszódi Javítóintézet honlapja: www.aszod-afi.hu; a Rákospalotai Javítóintézet honlapja: www.leanynevelo.hu letöltés ideje: 2007. augusztus 4.

- *Multidiszciplináris szemléletmód érvényesítése*: el kell fogadniuk az intézeteknek, hogy többféle funkciót szükséges betölteniük. A vezetőknek nemcsak pedagógiai és pszichológiai szempontból kell intézményüket támogatniuk, hanem a pályázatok, más területek felé nyitás révén „menedzselni” is szükséges őket.

Eddig csupán egy oldalról vizsgáltam meg a javítóintézeti világot, a kutatók, a szakemberek oldaláról, de mindeddig a fiatalok és az itt dolgozók szempontja nem érvényesült. A következőkben róluk lesz szó.

V. A javítóintézeti világ

Fontosnak tartom megvizsgálni azt, hogy a fiatalkori bűnelkövetéssel és a javítóintézeti neveléssel kapcsolatos általános kép mögött milyen egyedi esetek, történetek vannak. Ahogy azt már a bevezetésben is említettem, kutatásom a pedagógiai etnográfiahoz sorolható, melyben az eddigi kutatásoktól eltérően hangsúlyozottan jelent meg a terepmunka és a „kutatottakkal” való szoros kapcsolat. Bár kiemeltem azt, hogy egyedi esetekre, történetekre koncentráltam, de nem közlök esettanulmányokat. Ennek az az oka, hogy véletlenül se válhassanak beazonosíthatóvá a kutatásban részt vevő fiatalok, hiszen ez további életútjukat is kedvezőtlenül befolyásolhatja. Tehát nem hagyományos értelemben vett esettanulmányok kerülnek bemutatásra, hanem meghatározott szempontok mentén mutatom be, hogy a kutatás-módszertani részben bemutatott vizsgálódás alapján miként nyilatkozott a családról (*V. 1. fejezet: A család*), az erőszakról (*V. 2. fejezet: Az erőszak a fiatalkorú bűnelkövetők életében*), az iskoláról (*V. 3. fejezet: Az iskola szerepe a fiatalkori bűnelkövetők életében*), az intézeti létről (*V. 4. fejezet: Vélemények a javítóról és a további életútról*) a 30 fiatal.

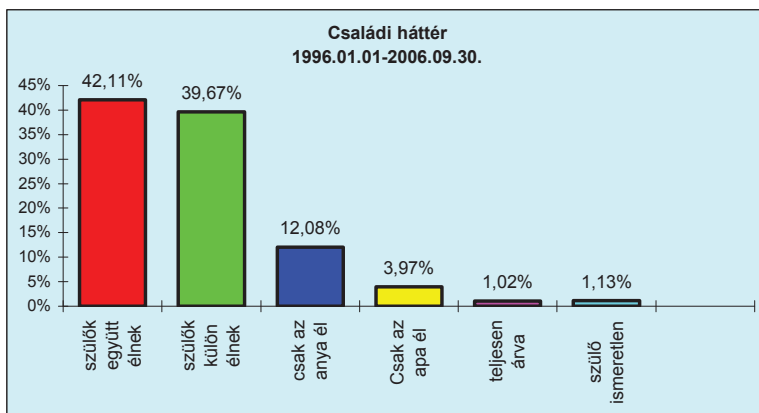
V. 1. A család

Tudjuk, hogy a család működése milyenségétől függetlenül meghatározó jelentőségű az ember életében. A család elsődlegessége három okra vezethető vissza (*Bagdy*, 1995). Egyrészt a család az a színtér, amely a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre. Itt tölti élete legfogékonyabb periódusát, a csecsemő- és a kisgyermekkort, amikor fejlődése a leggyorsabb és legintenzívebb. Másrészt a család érzelmi kötelékei, kapcsolatainak erőssége, hosszan tartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket vés be a személyiségbe, és ezeket mint diszpozíciókat visszük tovább. Harmadrészt a család közvetítő szerepet tölt be az egyén és a társadalom között, annak normáit, értékrendjét, világnézetét természetes módon, személyes példa révén közvetíti. Beépül a társadalmi értékrendszer az egyén személyiségébe, így optimális esetben a család előkészíti az egyént arra, hogy beilleszkedjen a társadalomba és ott hatékonyan valósítsa meg önmagát.

A szocializációs folyamatban a család a modell szerepét tölti be, a szülők mintaként szerepelnek, melyet a gyermek minden esetben, destruktív magatartás esetén is követ. A család modellhatása értelmezhető azonban egy másik szinten is, miszerint a család légköre, életmódja, életfelfogása, amelyben felnövünk, mintája annak a családnak, melyet a gyermek alapít.

A szociális háttér, a családi tényezők motiváló hatásai, a szülők társadalmi helyzete, a társadalomhoz való viszonya, a szülők nevelési szokásai, a kultúrával, művelődéssel kapcsolatos beállítottságuk mind-mind olyan tényezők, amelyek kihatnak a nevelés folyamatában a gyermek személyiségének alakulására. Ezeket a szempontokat elengedhetetlen megvizsgálni, amikor a fiatalok bűnelkövetés hátterét kutatjuk.

Az Aszódi Javítóintézetbe bekerült gyermekek családi hátterét tekintve jól látható a *9. számú ábráról*, hogy még az 50%-ot sem érte el a teljes családban élők aránya, igen magas az egyszülős családok száma.



9. ábra: Az Aszói Javítóintézetbe került növendékek családi háttere

A válasz igen nagy arányban megtalálható a növendékek családjában, illetve látható, hogy viszonylag magas az árvák és félárva száma. Beszédesebb adat, hogy bekerülésük előtt majdnem egynegyedük gyermekvédelmi intézményben (gyermekotthon, lakásotthonban) élt, ami arra utal, hogy a családok jelentős része láthatóan nem tudta elvégezni az alapvető funkciókat. Leginkább az érzelmi szükségleteket kielégítő funkció, a kulturális igény felkeltése és a szabadidő konstruktív eltöltésének irányítása, a szocializációs, nevelési funkció sérült (Bodonyi – Busi – Hegedűs – Magyar – Vizelyi, 2006). Ezek a családok (voltak) nem képesek működni támogató rendszerként.

Az általános adatok között érdemes még megemlíteni a *devianciára* vonatkozó adatokat. Több alkalommal szembesültem azzal, hogy ugyanannak a családnak a tagjai más-más büntetés-végrehajtási intézményben, javítóintézetben vannak. Az Aszói Javítóintézet általános statisztikáját vizsgálva jól látható, hogy a családok 35%-ában tudnak a szülők, testvérek bűncselekményéről: az egyik interjúalany a testvérével együtt élt a javítóintézetben, míg másikuknak az édesapja töltötte büntetését a Váci Fegyház és Börtönben. A többszöri rablást elkövetett 16 éves fiú családjában mindenki börtönviselt volt: az édesanyja 4 évvel ezelőtt szabadult – súlyos testi sértés miatt ítélték el –, az apa jelenleg tölti 8 éves börtönbüntetését, és a fiú két idősebb testvére

közül egyikük az interjú felvételekor a Debreceni Javítóintézetben volt, másikuk a Tököli Büntetés-végrehajtási Intézetben töltötte le büntetését.

A statisztikai adatok mellett a családi működés zavarai megjelennek azokban az interjúkban, amelyeket készítettem. Jól megfigyelhető volt, hogy arra kérésre: meséljenek családjukról, először nagyon általános adatokat meséltek el: hol laknak, milyen lakásban, mi a foglalkozása a szülőnek, hány évesek, van-e testvére: „*Mink vidéken lakunk, egy kis faluban. Egy kétszobás házban. Van egy nevelőapám, az munkanélküli, 54 éves. Van egy anyám is, az is munka nélkül van, nem tudom hány éves. Mit akar még tudni?*” (3. fiú)

A kutatásban résztvevő fiatalok mindegyike halmozottan hátrányos helyzetű családból származott: a szülők alacsony iskolai végzettsége (általában általános iskolai végzettség vagy annál kevesebb) és az ebből adódó munkanélküliség, vagy alacsony életszínvonalat biztosító munka mellett többnyire deviáns életvitel jellemezte a családokat. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy csak és kizárólag halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei követnek el bűncselekményt és kerülnek be javítóintézetbe, csupán a kutatásba ők kerültek be.

A családdal kapcsolatos élmények bemutatásánál az alábbi szempontok mentén haladtam:

- Családi légkör
- Élmények a családban
- Ilyen családot szeretnék...

V. 1. 1. A családi légkör

A családi légkör számos tényezőtől függ, közülük is meghatározó a családtagok egymás közötti kapcsolata, a nevelés légköre, a családtagok közötti kommunikáció. Mindezeket interjúalanyaim is kiemelték.

Amikor életútinterjújában családjukról beszéltek, interjúalanyaim kivétel nélkül beszéltek *szüleikkel való kapcsolatukról*. Megjelent a szülővel való „keserédes” kapcsolat, emellett azonban kitapinthatóvá vált az is, hogy az esetleges bántalmazások, viták, konfliktusok ellenére a fiatal inkább a szülő értékrendjét tartja maga számára elfogadhatónak, bármennyire is ellentmond a társadalom által elvártaknak. A szülők iránti ragaszkodást jól illusztrálja az alábbi idézet: „*Nagyon szeretem az anyámat, de ő sose*

tudta viszonyozni. Sokszor az volt az érzésem, hogy nem is szeret. Nem értett meg, mindig fáradt volt, meg beteg. Nem nagyon foglalkozott velem, de én akkor is szerettem.” (1. lány)

Az elhanyagoló kapcsolat más formában is érzékelhető: jól látható az apa hiánya a családból, és itt nemcsak a fizikai hiányra kell gondolnunk, a fiatalok közül négyen is megemlítették, hogy igazán nem volt kapcsolatuk az apával: *„Az apám velünk élt együtt, de alig találkoztam vele. Reggel hajnalban ment el, és este általában tőke részeg volt. Alig beszélünk egymással. Azt se tudom, hogy mikor van a születésnapja.” (6. fiú)* – ez a teljes érdektelenség, a szülő-gyermek közötti kapcsolat formalitása alapvetően hozzájárult ahhoz, a fiatal máshol keressen érzelmi kapcsolatokat.

Igen gyakori jelenség volt interjúalanyaimnál (13 fő), hogy „egyfajta terrort” alkalmaztak szüleikkel szemben: *„A szüleim 7 éves koromban váltak el, az apám hagyott ott minket egy nő miatt. Ettől kezdve az anyám mindent megadott nekem, ezzel akarta pótolni az apám hiányát. Mindenbóvá elengedett, nem ellenőrzött. Nem volt ott senki sem, aki az „apai pofonnal” visszatartott volna. Az anyámmal azt csináltam, amit csak akartam.” (10. fiú)* – a fiú kifejezetten alárendeltként kezelte az anyát, aki a békesség kedvéért inkább hagyta a fiát uralkodni, képtelen volt számára szabályokat felállítani, a meglévőket esetleg betartatni.

Fontos kiemelni, hogy néhány neveltnél a szülővel való kapcsolatot igen nagymértékben befolyásolta az, hogy a gyerek milyen fizikai adottságokkal rendelkezik. Érdekes kettősség érzékelhető annál a fiatalnál, akivel kolléganőm, *Virágh Judit* foglalkozott. I. (24. fiú) nyúlszájjal született, amit az apa nem tudott elfogadni, sokáig rá sem birt nézni a gyerekre, torznak, csúnyának tartotta, és ennek hangot is adott. Az amúgy sem nyugodt családi életet ez a paranormatív krízis még inkább szétzilálta, az anya egyik pillanatról a másikra teljesen váratlanul elhagyta a családot. A fiú hiába kérdezősködött, nem mondták meg neki, hogy hova ment az anyja, ő csupán annyit érzékelt, hogy az anyja teljesen váratlanul elhagyta. Később a nagyszüleitől tudta meg, hogy amíg ő iskolában volt, az anya összepakolt és egy másik városba költözött. Az anya hetekig nem is kereste a fiát, így I.-ben folyamatosan erősödött az az érzés, hogy az anyja cserbenhagyta és egy olyan emberrel (az apjával) hagyta, akivel kapcsolatát a kölcsönös elfogadás hiánya jellemezte. Az elhagyás élménye I.-ben egyre inkább erősítette azt az érzést, hogyha „ép” külsővel született

volna, az anyja nem hagyta volna el. A család többi tagjától egyáltalán nem kapott segítséget, egyedül maradt a problémájával, teljes elkeseredésében vonat elé akarta vetni magát, de egy férfi észre vette és leszedte a sínekről: „*Anyám után akartam csak menni, de nem bántam, hogy jött a vonat. Meg akartam halni.*” (24. fiú) Az édesanya azután jelent meg a fiú életében, hogy az intézetbe bekerült: ekkor szembesült azzal, hogy ő is felelős fia sorsának alakulásáért. Az édesanya elmondta, hogy hibásnak érzi magát, hogy idáig jutott a fia. Tudja, hogy súlyos bűn volt elhagyni őt, és bántja, hogy nem törődött vele mindig úgy, ahogy egy anyának kellett volna. Azzal tudja csak menteni magát, hogy ő is „mély depressziós” volt, és nagyon megviselték a házassága feszültségei, a férje agresszivitása. Ebből akart menekülni mindenáron, még akkor is, hogy fiát ott kellett hagynia. I. örült édesanyja megjelenésének, ugyanakkor az elmúlt évek magárahagyatottságát nehéz lesz feldolgoztatni vele, nehéz lesz újra a bizalmát megnyerni.

A fiatalok családi életét nagymértékben befolyásolták a családi élet nem várt krízisei. M. (4. lány)¹⁰¹ – 16 éves lány – édesanyja haláláig viszonylag nyugodt körülmények között élt, az apa egy egyszerű munkásember volt: „*Az apám kazánkovács volt, s tulajdonképpen jó ember, rendes férj és jó apa. Nem ivott, sokat dolgozott, soha nem bántott minket addig, amíg a mama élt. De mogorva, rideg ember volt, pedig nagyon szerettem volna, ha szeretnek. A puszkizkodást, az érzelmeket nem ismerte, feleslegesnek tartotta. Szerinte a gyereknevelés az anyám dolga volt, de ő nagyon hamar meghalt.*” (4. lány) Az apa megkövetelte, hogy amint hazaér, nyugalom, csend és jól nevelt gyerekek vegyék körül: „*ha ő hazajön, akkor vége legyen a hancúrozásnak és rend legyen a lakásban. A vacsoránál is rendesen kellett viselkedni, rögtön ránk szólt, ha nevetgélünk vagy ficánkoltunk a nővéremmel. Akkor tomboltuk ki magunkat, amikor apám nem volt otthon, s igyekeztünk jól viselkedni jelenlétében. Velem, egészen a mama haláláig nem volt gond.*” (4. lány) Egyetlen egyszer mutatott ki némi érzelmet az apa, akkor, amikor meghalt felesége. Mari életében nagy változást jelentett az anya halála: elvesztette azt az embert, aki az érzelmi biztonságot, az otthon melegségét biztosította: „*Az otthonunk rideg börtönné vált, s ezt nagyon nehezen viseltem. Menekülni akartam innen.*”

Az interjúk közül egyetlen esetben fogalmazták meg a harmonikus szülő-gyermek kapcsolatot: „*Nem volt semmi baj a szüleimmel, csak sokat dolgoztak. Én meg*

¹⁰¹ M-t bekerülése előtt is ismertem, az itt közölt interjúrészlet ekkor készült.

kibasználtam, hogy nem voltak otthon. Hazudtam nekik, ahogy csak tudtam, ők meg mindent elhittek nekem. Amikor előzetesbe kerültem, nagyon megsajnáltam az édesanyámat. Zokogott, és magát okolta. Pedig én voltam a hülye. ... Amikor elvezettek az anyám előtt a bíróságon nagyon szégyelltem magamat, nem tudtam a szemébe nézni. Ő tisztességes embert akart nevelni belőlem, nem pedig egy betörőt. Nagyon fájtt látni, ahogy sírt. Most be akarom bizonyítani neki, hogy ez csak egy botlás volt.” (4. fiú)

Igen gyakori az emocionális félreértés jelensége a növendékek életében, ami abban ölt testet, hogy a gyerek úgy érezte nem törődnek vele, a szülők pedig úgy élték meg, hogy mindent megtettek gyermekükért, aki ezért hálátlan. Erre jó példa annak a fiatalnak a története, akit 3 évre ítélték javítóintézeti nevelésre súlyos testi sértés elkövetése miatt: *„Nem volt jó kapcsolatom a szüleimmel. Nem akarták megérteni, hogy én más vagyok mint ők, ebből folyamatos konfliktusaink voltak. Én meg már csak azért kikészítettem őket, csináltam a balhét. Szerettek, de valahogy nem jól.” (3. lány)*

A fiataloknál tapasztalható volt a vérségi kapcsolat fontossága, ugyanakkor más érzelmek is megjelentek, amelyek igen elgondolkodtatóak voltak számunkra. Arra a kérdésre, hogy miként emlékszik vissza az anyjára, a következőket válaszolta egyik neveltünk: *„Nincs sok jó emlékem róla, de mégiscsak ő szült engem.” (1. fiú)* Észrevehető, hogy a kivülálló számára szinte érthetetlen az a ragaszkodás, amit tapasztalunk az olyan szülő iránt is, aki – szerintünk – nem látta el megfelelően feladatait. A vérségi kapcsolat hangsúlyozása mellett többször találkoztunk dühvel, megbántottsággal a fiatalok részéről: *„Sokszor megígérte az anyám, hogy kivessz az otthonból, de nem tett meg érte semmit. Nem kellett neki.” (11. fiú)*

Az anyai szerepek nem megfelelő ellátása gyakran azzal volt magyarázható, hogy maguk az anyák sem voltak eléggé érettek erre a szerepre, több esetben a fiatalok kifejtették, hogy ők nem várt gyerekek voltak: *„Többször mondta az anyám, hogy csak azért születtem meg én, mert már nem tudott abortuszra menni. Ő még élni akart volna, nem pedig gyereket nevelni.” (11. fiú)*

A másik probléma, amivel szintén rendszeresen találkoztam, az anya nem megfelelő életmódja (alkoholizmus, gyógyszerfüggőség, pszichiátriai megbetegedés) és ebből adódóan a gyermek nevelésének elhanyagolása. Ha az elhanyagolás fogalmát nézzük, akkor egy komplex jelenséggel találkozhatunk: „az elhanyagolás gyűjtőfogalmába tartoznak mindazok a többé-kevésbé tartós helyzetek, amelyekben

hiányzik a gyermek felé irányuló szeretet, elmarad a gondozás, táplálás, vagy éppen a gyermek életéhez, fejlődéséhez alapvetően szükséges tárgyi feltételek hiányoznak.” (Herczog, 2007. 127. o.). A fiatalok elhanyagolásának látható jelei voltak: az éhezést, a megfelelő fizikai gondozás hiányát négy fiatal is kiemelte, ugyanakkor nem szabad elfeledkezni azokról a tényezőkről sem, amelyek hiánya – esetleg nem annyira egyértelműen – szintén hátrányos helyzetbe hozhatják a gyermeket. Sokuk (12 fő említette meg) életéből szinte teljes mértékben hiányzott a játék, a közös programok, az anyai gondoskodás, ahogy azt a továbbiakban is láthatjuk.

A családi légkör alakulását nagymértékben befolyásolja az, hogy vannak-e *közös programok*. Ezt vizsgálva igen kedvezőtlen tapasztalatokat szereztem. Ha voltak is közös programok, azok általában a kocsmázást, játéktervezést jelentették, kifejezetten a gyerekeknek szóló programról egy fiú számolt be: *„Egyyszer elmentünk a vásárba, befizettek dodzsembe, az sírály volt.”* (22. fiú) A játék a családok életében nem jelent meg igazán, holott köztudott, hogy a játék során számos pozitív érzelmeket élünk át: örömet, felszabadultságot, levezethetjük agresszivitásunkat, különböző szerepeket, szabályokat tanulhatunk meg. A játéktevékenységnek van a legnagyobb hatása a gyermek fejlődésére: általa fejlődik a mozgás, a képzelet és a szocializációban is kiemelkedő szerepe van (Winnicott, 2000). Beszélgetéseink során a fiatalok alig számoltak be valódi játéktevékenységről. Sokak számára a játékot a játszóteremben eltöltött idő jelentette. A játszótermet azonosították a felhőtlen, játékos tevékenységgel. A fiatalok gyakran „a játékba menekültek” a bennük zajló konfliktusok elől, a játék révén egy olyan állapotba kerültek, amelyet a mindennapi életükben nem tudtak elérni: *„Amikor játszom el tudok feledkezni mindenről, végre sikeresnek érzem magamat, ha nyerek. Ha veszítek, akkor is tudom, hogy előbb utóbb úgyis nyerni fogok.”* (4. lány)

Hiába próbáltam rákérdezni arra, hogy mit játszottak gyermekkorukban, csak nagyon nehezen tudtak felsorolni valamilyen szabály-, szerep- vagy társasjátékot. Egyik interjúalanyomnak egyetlen egy emléke van játékról, az ún. háromszögijátékról, ami azonban rosszul végződött: *„Nagyon régen, talán 5 éves lehettem? Nem tudom, de akkor sétáltunk anyámmal és apámmal a kocsmából haza, és megfogták a kezemet mindketten, középen voltam és felemeltek és meglódtattak. Repültem, jó volt, de aztán kicsúszott a kezem az anyáméból és a*

fejemre estem. Egész este ordította az apám anyámmal, hogy micsoda hülye spiné, még a gyerek kezét sem tudja megfogni. Többet nem játszottak velem ilyen.” (4. lány)

A játékról szóló visszaemlékezéseikben a játszótársak között érdekes módon kevésbé jelentek meg a testvérek, vagy más családtagok, inkább az utcán „szedték össze” barátaikat. Többen panelházban éltek és a lakótelep bandáihoz csatlakoztak: *„Nem voltak a családdal közös programok, én általában lent lógtam. Volt egy banda a lakótelepen, ők befogadtak. Együtt mentünk mindenbóvá. Szórakoztunk, ittunk, graffitiztunk, meg minden. Néha szjópóztunk is.” (14. fiú)* Ez az idézet is rámutat arra a jelenségre, hogy ha a fiatal nem kap lehetőséget a családjával közösen végzett szabadidős tevékenységre, óhatatlanul keres magának más társaságot, azonban teljes mértékben védtelen a nem megfelelő káros hatásoktól. Interjúalanyaink közül többen is kiemelték, hogy családjukban unatkoztak, nem foglalkoztak velük, ezért kerestek maguknak másokat és másfajta szórakozást.

Érdeemes kiemelni, hogy a kortárskapcsolatok mellett az állatok és képzeletbeli személyek voltak azok, akikbe igyekeztek belekapaszkodni. A 30 fiatal közül négyen számoltak be arról, hogy az állat adott valamiféle biztonságot, társaságot életükben: *„Volt egy macskánk, nagyon szerettem. Olyan jó puha volt, ő is szeretett engem, mindig dorombolt nekem. Akkor is adtam neki ételt, amikor nekem sem volt mit ennem.” (4. lány)* Az állatok mellett a képzeletbeli személyek is egyfajta támpontot adtak, főleg a lányok életében. Két lány is beszámolt arról, hogy kitalált magának egy-egy személyt, aki segít nekik, akibe kapaszkodhatnak: *„Kitaláltam egy jószágos tündért, aki majd egyszer el fog vinni otthonról. Azt hittem, ha jól viselkedek, akkor el fog jönni értem. Minden este vártam rá, de nem jött. Aztán rájöttem, hogy feleslegesen várok csodára.” (2. lány)*

Összességében elmondhatjuk, hogy a fiatalok családján belül a kapcsolatok eltérő szinten ugyan, de sérültek, amely magyarázható egyrészt a nem megfelelő kommunikációval, másrészt pedig azzal, hogy a szülők – saját éretlenségükből vagy minta hiányából adódóan – képtelenek voltak a szülői szerepet ellátni. A nevelési stílusok tekintetében (Solymosi, 2004) megtalálhatjuk a tekintélyelvű, megkövetelő szülőt, aki szabályközpontú, a saját tekintélyét előbbre tartja, mint a gyermek igényeit. Fegyelmezés tekintetében jellemző a büntetés, kevésbé támogatják a gyerekeket, akik gyakran agresszívek. Engedékeny, megengedő szülői nevelési stílussal is találkoztam

4 fiatalnál: a szülők – szeretetből – igen kevés korlátot állítottak fel, nem fegyelmeztek, túlzott engedékenyséjük következtében a fiatalokban nem alakult ki felelősségérzet, nincsenek tisztában tettük következményeivel. A résztvevők elmondása alapján azonosítható nevelési stílus az elhanyagoló nevelés volt: a szülők nem törődtek gyermekeikkel, magukra hagyták őket mind fizikálisan, mind pedig érzelmiileg. Ezek az eredmények megfelelnek a szakirodalomban (Solymosi, 2004; Kökönyei, 2007) olvasható eredményekkel.

V. 1. 2. Élmények a családban

Az életútinterjúban a fiatalok többször meséltek történeteket a családjukról. Ezeket annak mentén igyekeztem rendszerezni, hogy milyen érzelmi töltete van az élményeknek, illetve azok milyen történéshez kapcsolódnak. A családdal kapcsolatban elsősorban a negatív élmények fogalmazódtak meg: a 30 fiatal közül csak 5 fő mesélt el olyan történetet, amely pozitív érzelmekre utalt.

A *legjobb*nak vélt élmények családjukban az ünnepekhez, illetve a családi életben történt változáshoz kapcsolódtak. Érdekes volt az egyik fiúnak a története, aki azt mesélte el legjobb élményként, amikor az édesapja hazajött 5 éves börtönbüntetéséből: „13 éves voltam, amikor az apám kiszabadult a börtönből. Én akkor nem is tudtam, hogy ott volt, azt hittem, hogy külföldön dolgozik. Az anyám napokon át sütit-főzött, még a szomszédjától is kölcsönkért lábast. Annyira vártuk az apát, sose láttam olyan boldognak az anyámat. Az egész család összegyűlt, ott volt a nagymamám, a keresztanyámék. Nagy buli volt. És nekem újra lett apám, de ez nem olyan volt, mint régen.” (16. fiú) A másik interjúalanyánál is az összetartozás érzésével kapcsolatos a legpozitívabb emlék: a nagyszülők voltak azok, akik igyekeztek összetartani a családot: „Nálunk az volt a szokás, hogy a nagyobb ünnepeken az egész család összegyűlt. Nagyokat ettünk, meg énekeltünk, meg táncoltunk. Amikor elbaltak, többet nem volt ilyen. Még most is hiányzik ez.” (6. fiú) Többen (14 fő) kiemelték, hogy nem emlékeznek igazán olyan eseményre, amely annyira pozitív lett volna számukra, nincsen ilyen meghatározó élményük.

A *legrosszabb* élménnyel kapcsolatban az interjúk során a fiatalok az italozást, a fizikai bántalmazást, az éhezést, valamint a munkanélküliséget fogalmazták meg a családjuk legfőbb jellemzőjeként: „Lehet, hogy biológiai értelemben van apám, de ő nem jelent

nekem semmit. Ivott, nőzött, kártyáztott és vert minket. Az anyám ezt csak úgy tudta elviselni, hogy ő is ivott.” (13. fiú) Az alkohol szerepéről a 30 fő közül 25 számolt be: szinte családjuk működésének alapvető eszközeként fogalmazták meg: „Abban, hogy az apám élni tudjon, meg kellett innia reggel legalább három üveg sört, ezután kezdődött el a nap.” (18. fiú) A folyamatos alkoholfogyasztás nemcsak az apát jellemezte, a 25 fő közül 12 esetben az anya alkoholizmusát is kiemelték: „Együtt ittak, akkor legalább békesség volt. Addig volt jó, amíg elkezdtek inni, de ha már túl sokat piáltak, mindig összeengrottak. Egyszer az anyám késsel kergette az apámat, utána az apám nagyon megverte az anyámat.” (17. fiú)

A szülők „nevelési módszere” rendszerint az igen szigorú, testi fenyítést is alkalmazó fegyelmezés volt. A fizikai bántalmazás (verés) inkább a fiúk ellen irányult, a lányok közül ketten számoltak be ilyenről. A legkülönbözőbb módszereket találták ki, hogyan tudják minél jobban megverni a gyermeket, fiatalat:

- „Korábban is kaptam tőle egy-egy pofont, de akkor nagyon részeg volt, és addig ütött a nadrágszíjjal, amíg tiszta vér lettem. Nagyon sírtam és behúzódtam a sarokba. Vártam, hogy abbahagyja. Nem volt ottban senki, aki segítene volna.” (5. lány)
- „Az anyám ha dübös volt fakanállal vert meg, és amikor már nem volt ehhez elég ereje, akkor vízes törülközővel ütött. Szinte eltorzult az arca az erőlködéstől. De ütött.” (17. fiú)

Jellemző, hogy a legkisebb vétségért is komoly, gyakran a testi épségüket is veszélyeztető büntetéseket kaptak. Általában nem is voltak tisztában azzal, hogy miért is büntették meg őket: „Egy idő után már megszokottá vált, hogy megverték. Ha egy nap kimaradt, az furcsa volt nekem.” (11. fiú) A bántalmazás, a testi fenyítés hatása különböző érzelmeket váltott ki a fiatalokból: „Folyamatosan féltem gyerekkoromban. Bizonytalan voltam, sose tudtam, hogy mire érek baba.” (3. lány) A megfélemlítettségen kívül gyakori volt, hogy a fiatal az agresszióra agresszióval válaszolt: „Ha engem verettek, én is verhettem másokat.” – vonta le a következtetést az egyik fiú (1. fiú).

A testi fenyítés mellett interjúalanyaim között gyermekkorukban ketten (2 lány) is nemi erőszak áldozatai voltak. Egyiküket saját édesapja, míg másikukat a nevelőapa erőszakolta meg több éven át heti rendszerességgel: „Három évvel ezelőtt, 12 éves voltam, amikor édesapám egy alkalommal megkérdezte tőlem, hogy tudom-e mi az a szex, és azt mondta, hogy ő majd megtanít rá. Én annyit mondtam neki, hogy nem akarom, de apám erre azt mondta, hogy akkor

legalább verjem ki neki.... apám azt akarta, hogy dolgozzam a családra és egy ismerősének adott volna oda, hogy vigyen ki dolgozni az utcára kurvának.” (5. lány) Egy másik interjúalanyom élete is másként alakult volna, ha a falu nemcsak kigúnyolja azért, mert az édesapa „véletlenül” megerőszakolta, hanem segítő lépéseket tesznek a lányért: „Félig cigánylány vagyok. Az anyám roma, az apám fehér. Szabolcsban születtem, csak én jöttem el. Az első kapcsolatom az volt a férfiakkal, hogy az apám megerőszakolt. Be volt akasztva rendesen, azt sem tudta, hogy mit csinál. Folyton részeg volt ő is, az anyám is. Heten vótunk testvérek. Az anyámék állandóan verekedtek, minket is vertek, egymással is verekedtünk, mert nem volt mit ennünk. Meg kellett küzdenünk minden egyes falatért. A bátyám erős csávók voltak, és sokszor ők is elverték. Egyszer nem voltak otthon az anyámék, s én befeküdtem az ágyukba. Éccaka hazajött az apám és befeküdt mellém. Azt hitte, hogy az anyám vagyok. Hiába ordítottam, annyira be volt tokosodva az agya, hogy nem is értette. Inkább csak engedtem neki, csak jajgattam, mert szörnyen fáj. Mikor befejezte, lefordult rólam, s már hortyogott is. Anyám a komájáéknál aludt. Akkor jött haza, amikor a vért mostam a lábamról, meg a ... szóval tudod. Meglátta és ordított velem, én mondtam neki, hogy az öreg izélt meg őbelyette. Erre óriási cirkusz lett, zengett a ház. Az lett a vége, hogy az apám megint elment a kocsmába, anyám pedig végigpanaszolta az egész falut, hogy az ura megdugta a saját lányát. Én azt se tudtam, hova legyek szégyenembe és ráadásul a faluban egy csomóan megkérdézték, hogy „jó vót az apád farka?” Elbatároztam, hogy elbujdosok otthonról.” (1. lány)

Interjúalanyaim közül többen voltak intézetben, ahol gyakori volt, hogy ottani jelenlétük nem volt folyamatos: egyrészt rendszeres volt a szökés, másrészt pedig igen gyakran az intézet és a család között ingázott a gyermek: „Mindenütt otthon voltam, de sehol sem voltam otthon” (2. lány) S elindult keresni egy új otthon, amely a tereket, az aluljárókat jelentette számára. Itt kezdődött el, ahogy megfogalmazta: „prosti karrierem”. Ezek a lányok semmiféle segítséget nem kaptak, hiszen bántalmazásuk nem derült ki egyértelműen, vagy nem került nyilvánosságra, holott a család környékén élők gyakran tudtak a bántalmazásról: „Mindenki tudta, hogy milyen az apám, de féltek tőle. Senki nem akart szembeszállni vele.” (1. lány)

A családi élményekkel kapcsolatban fontosnak tartom kiemelni a devianciával való szembesülést. Ahogy korábban látható volt, a javítóintézetbe került fiatalok jelentős része olyan családból származik, amely érintett a kriminalizálódásban. A 30 fiatal közül 7 esetben konkrétan elmesélték, hogy családjuk hatására kezdték el a

bűnelkövetést: „*Az apám vitt magával először. Kicsi voltam, én befértem az ablakon. Megtanított arra, hogyan kell úgy betörni, hogy ne hagyjak nyomokat.*” (5. fiú) A szülők mellett az idősebb testvér hatása is érvényesült: „*A bátyámnak volt egy baráti köre, amikor 12 éves lettem, engem is bevettek. Együtt jártunk betörni, mind a ketten lebuktunk. Ő most Tökölön van, én meg itt.*” (12. fiú)

Bár a családok rendszerint ismerősek voltak a gyermekvédelmi jelzőrendszer számára, a 30 fiatalból 17 esetben foglalkozott velük a gyermekjóléti szolgálat, de hathatós segítséget már nem tudtak nyújtani. Gyakran a segítők is inkább kitértek a probléma elől: „*Hát kérdeztek mindenféle dolgot, de nem történt semmi. Ők is félték az apámtól. Őszet nem csináltak semmit. Maga szerint mit tudtak tenni? Csak írtak papírokat.*” (5. lány) Egy esetben emelte ki interjúalanyom, hogy a pedagógus akart segíteni a gyermekén, azonban az apa ellenállásán megbukott a törekvés: „*Először az iskolában kezdtem el rendetlenkedni, verekedtem, törtem-zíztam. A tanító néni türelmes volt, sőt mondta az apámnak, hogy vigyen el pszichológushoz. Apám erre csak legyintett és azt mondta, hogy az ő gyereke nem hülye, s ha rendetlen vagyok akkor, üssön egyet a fenekemre. Én egyre jobban ehvadtam, most már nemcsak az iskolában, hanem otthon is csináltam a zűrt: festettem a falra, a földböz vertem magamat. Ekkor ütött meg először, s közben kiabálta, hogy ki kell verni belőlem a rosszaságot. Végül 12 éves koromban megszöktem otthonról, csavarogtam és egy bandába keveredtem.*” (4. lány)

Összegezve ki kell emelni, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők családjában a zaklatás nem egyetlen formában jelent meg: fizikai, szexuális és érzelmi formát öltött, az érintett személyiségre gyakorolt hatása minden értelemben összetett. A családi légkör a szociális normák elsajátítását és internalizálását megfelelő modellek híján nem segítette elő. Ezek a fiatalok nem rendelkeztek/rendelkeznek biztos háttérrel, így sokkal jobban befolyásolhatók voltak rossz irányba; nem volt igazán gyermekkoruk, nem élték át a közös játék, a kirándulás élményét, nem szembesültek a bizalmat, szeretetet, biztonságot sugalló légkörrel. A látszólag ép szerkezetű család sem biztos, hogy képes volt megadni azt a biztonságot, szeretetet, amely a gyermek harmonikus fejlődéséhez szükséges. Elmondható, hogy a fiatalok jellemzően a *Susan Forward* (Forward, 2000) által mérgező családnak nevezett típusú családi közegben éltek, egy olyan családban, amely megmerevedett és célszerűtlen viselkedési mintákat közvetített, ugyanakkor minden erejével igyekezett védelmezni a család igen törekény belső egyensúlyát. A családok nemcsak az életciklus váltásával kapcsolatos normatív

kríziseket nem tudtak megoldani, hanem a nem várt (paranormatív) krízisek megjelenésével a család működésképtelenné vált, a krízisek elmélyültek, a család tagjainak frusztrációja egyre nagyobb lett. Jól látható volt, hogy a fiatalok családjában kevés figyelmet fordítottak az egyes családtagok egyéni érzékenységre, véleményre, az érzelmi kötélekek hiányoztak vagy pedig erősen eltorzultak. Egy ilyen családi közegben a fiatalok a normális fejlődéssel járó serdülőkori krízisek megoldására sem voltak képesek, a feszültségek leküzdésében nem biztosított társas támaszt a család, magukra maradtak problémáik megoldásában. Ebből kiindulva nem meglepő, hogy igen nehezen tudták megfogalmazni, hogy számukra mit is jelent a család és milyen képük van jövőbeli családjukról.

V. 1. 3. Család- és gyermekképük

Mind az interjúkban, mind a fókuszcsoportos beszélgetéseken¹⁰² is többször érintettük, hogy a fiatalok milyen családot szeretnének. A családi életre való nevelés szempontjából nagyon fontos ez a terület, hiszen itt szembesülhetünk azzal, hogy a fiatalok mennyire rendelkeznek reális helyzetfelismeréssel és jövőképpel. A következőkben először a jövőbeni családról alkotott elképzeléssel foglalkozom, majd a három fókuszcsoportos beszélgetés eredményét mutatom be.

Alanyaaim az interjúk során elsősorban a családjukban átélt élmények kapcsán emelték ki, hogy ők mit csinálnának másként, hogyan is képzelik el leendő családi életüket. Érdekes, hogy a fiatalok számára a család egyértelműen a gyermeket jelentette: egy fő kivételével senki sem említette meg, hogy a gyermek mellett a családon belül fontos a házastársak egymás közötti viszonya, így beszélgetéseink elsősorban a gyermek köré összpontosultak.

Gyermekvállalás tekintetében – 2 fő és a gyermekével már rendelkező 3 fő kivételével – nagyjából egységes volt az álláspont. Fontosnak tartották a gyermekeket, amit elsősorban a szokásokkal, hagyományokkal magyaráztak: attól család a család, hogy gyerek születik.

¹⁰² A fókuszcsoportos beszélgetések időpontjai: 2005. március (8 fő), 2006. december (1x10 fő, 1x12 fő).

Interjúalanyaim között 3 főnek is volt már gyermeke, „saját családja”. Az egyik fiú (10. fiú)¹⁰³ 15 évesen ismerte meg a barátnőjét, aki egy évvel idősebb tőle, elmondása szerint komoly érzelmek alakultak ki közöttük, de ez mégsem volt visszatartó erő, hogy L. ne kábítószeressen és kövessen el bűncselekményeket. Amikor kiderült, hogy gyermekük születik, a fiú nagyon megijedt. Félt, hogy az életmódja miatt beteg gyereke születik, és természetes módon megriadt a felelősségtől is. Ekkor még csak 16 éves volt. Elhatározták, hogy megtartják a gyermeket, és együtt nevelik majd fel. L. közben bekerült az intézetbe. Gyermekével és az élettársával kapcsolatban ambivalens érzései voltak. Örült, hogy egészséges fia született, de nem érez iránta elég szeretetet, ami riasztja is. (Ez magyarázható azzal is, hogy mindössze 4 alkalommal találkozott az elmúlt fél évben a gyermekével, akkor is csak egy-egy napra.) Barátnőjéhez sem kötik erős érzelmek. Eleinte nagyon hiányzott neki, de ma már többet gondol a haverokra, a szórakozásra, amit jobban hiányol. Nem érzi még érettnek magát arra, hogy egy családról gondoskodjon. Ugyanakkor konkrét elképzelései is vannak azzal kapcsolatban, hogyan fogja nevelni fiát: jelenleg úgy gondolja, ugyanazt kell tennie neki is, mint annak idején az apjának: pénzzel kell támogatnia a gyermekét. Azt mondja, alig várja, hogy nagyobb legyen a fia, és mindarra megtanítsa őt, amire az apja is tanította. (Érdemes zárójelben megjegyezni, hogy az apa volt az, akivel együtt járt éjszakai szórakozóhelyekre, ahol megtapasztalhatta, hogy apja pénzén bármit megtehet: lányokat vehet meg, drogozhat stb. Az apa börtönbekerülését követően ő vette át a drogkereskedés irányítását.) Azaz egyértelműen megfogalmazta a fiú, hogy ő is ugyanolyan értékeket akar fiának közvetíteni, amelyek őt is erre az útra sodorták. Mindez a tény felhívja a figyelmet az érték- és mintaközvetítés meghatározó szerepére.

A lányok közül is volt már az egyiküknek gyermeke: „*Van egy kislányom, 5 hónapos. Most csecsemőotthonban van. Nem látom sokat, most fogok elmenni eltávra. Nagyon aranyos kislány. Hogy mit fogok csinálni vele? Nem tudom, valószínűleg otthonos lesz ő is, mint én, mert az apja is szíven van szarolás miatt. De már nem vagyunk együtt. Nem foglalkozott velem, amikor terhes voltam.*” (3. lány) A lánynak, aki szinte maga is gyermek, anyaként kellene funkcionálnia, erre azonban igen kevés az esély, hiszen az optimális fejlődéshez

¹⁰³ A feljegyzéseket Virágh Judit készítette.

szükséges tényezők hiányoznak: a fizikai-érzelmi közelség; a gyermek kommunikációjának, igényeinek megértése; az anya válaszkészsége; a gyermek autonómiájának támogatása (Solymosi, 2004). Tudjuk, hogy az anya-gyerek közötti kötődés kialakulásának megalapozása már a csecsemőkorban elkezdődik, ha ekkor nincs szoros kapcsolat a gyerek és az anya között, komolyan károsodhat a kötődés, amelynek következtében az anya-gyerek kapcsolat is sérülhet. A későn észrevett terhesség miatt idejekorán szülővé vált fiatalok – félresiklott – szocializációja sem fejeződött be; nincs támogató család mögöttük; a fiatal szülők nem megfelelő életmódja is kedvezőtlenül befolyásolhatja a születendő gyermek fizikai, pszichés állapotát.

Nem mindenki gondolkodott a jövőendő családjáról, 2 fő (1-1 fiú – lány) teljes mértékben elzárkóztak a családalapítás gondolatától, amit egyrészt azzal magyaráztak, hogy *„igazán nem is tudom, hogy mit jelent az, hogy család. Maga szerint család az, ha egymás mellett ülnek és nézik a tévét? Fogalmam sincs róla. Ha ez a család, akkor volt nekem is családom. Én azért mást szeretnék: beszélgetssünk, figyeljünk egymásra.”* (4. lány). A magyarázatok között másrészt megjelent a felelősségvállalástól való félelem. Beszélgetőpartnereim közül csupán egy 18 éves fiú (3. fiú) volt tisztában azzal, hogy a család nemcsak abból áll, hogy gyermeket nemzenek, hanem *„nevelni is kell, meg mindent. És ez kurva nagy felelősség. Sose leszek én erre alkalmas.”* (3. fiú)

Ahogy már fentebb is olvasható volt, a fiatalok nincsenek igazán tisztában a család működésével, értelmével, szerepével. A család feladatai közül a gyermeknevelést tartották a legfontosabbnak: *„Fogok vele foglalkozni, ha nem csinál valamit úgy, ahogy kell, megnevelem. ... Hogyan? Úgy biztosan nem, ahogy engem. Nem tudom.”* (4. lány) Jelzésértékű számomra, hogy a fiatalok a gyermeknevelést azonosították a fegyelmezéssel: eszükbe se jutott, hogy a fegyelmezésen kívül más módszereket is lehetne alkalmazni a gyermeknevelésben. Az azonban kedvező, hogy mindannyian elvetették a szigorú fegyelmezést, a testi fenyítést arra hivatkozva, hogy *„ezzel nem lehet megoldani semmit sem.”* (7. fiú) Bármilyen problémáról volt szó, mindig a beszélgetést választották megoldási stratégiának: *„Megpróbálnám megértetni, hogy mi jobb az ő számára. Ha egyszer apa leszek el tudom mesélni neki, hogy hová vezethet, ha csak a saját feje után megy, ha hazudik. Csak nézzen meg engem.”* (4. fiú)

A neveléssel kapcsolatban néhányan (5 fő) fontosnak tartották, hogy beszélgessenek a gyerekekkel: „*A gyerekekben benne van a játésközi ösztön. Vidám. Ahogy egyre nagyobb lesz, megérti a dolgokat. Beszélgetni kell a gyerekekkel. Ez nagyon fontos. Hogy elmondjanak neki mindent.*” (1. lány) A játéktevékenység fontosságának felismerése csak egy interjúban jelent meg: ha visszagondolunk a fiatalok élményeire, a gyermekkori játékaikra, nem meglepő, hogy a fiatalok nem tartották lényegesnek a játéktevékenységet.

A filmterápián két olyan filmet néztünk meg, amely a család különféle működésére is utalt: a Holt Költők Társasága¹⁰⁴ című filmben kifejezetten egy autoriter apa képe és egy gyenge, a férje akarátának alárendelt anya képe körvonalazódott; az Árvácskában a magára hagyatott, bántalmazott gyermek képével ismerkedhettek meg a fiatalok. Számomra is meglepő volt, hogy a fiatalok e két film segítségével mennyire jól meg tudták fogalmazni véleményüket. Az alábbiakban egy fókuszcsoporthoz beszélgetésre hozok példát:

Feljegyzés a fókuszcsoporthoz beszélgetésről

Helyszín: Aszódai Javítóintézet, művészetterápiás szoba

Időpont: 2006. október 24.

Téma: szülő-gyerek kapcsolat.

Résztvevők száma: 11 fő, mindenki szóhoz jutott.

Időtartam: másfél óra

A fókuszcsoporthoz moderátorai: Hegedűs Judit, Virágh Judit

Jelölések: M: moderátor, F: fiatal

Előzmények: korábbi alkalommal megnéztük a Holt költők társasága c. filmet, ezen a beszélgetésen szóba került a filmben szereplő apa-anya minta, a szülő-gyerek kapcsolat. A film – bár kissé hosszú volt a fiataloknak – mégis a 11 főből 9 türelmesen végignézte. A film nézése közben folyamatosan „beszéltek” a

¹⁰⁴ Film: Holt költők társasága, 1989, színes, 130 perc, Peter Weir rendezte

szereplőknek. A filmmel kapcsolatos beszélgetésre egy héttel később került sor. A beszélgetést rövidítve ugyan, de szöveghűen közlöm.

M:	Emlékeztek arra, hogy múlt héten melyik filmet néztük meg? Valaki össze tudná foglalni a „lényegét”?	<i>Itt az volt a célom, hogy felelevenítsük a filmet, megteremtve ezzel a kapcsolatot a két találkozás között.</i>
F:	Hát volt egy iskola, ahol sok fiú lakott együtt. Oda jött egy tanár, akit szerettek a fiúk. Az egyik fiú öngyilkos lett, mert az apja nem engedte, hogy színész legyen, de ő mégis játszott.	<i>A beszélgetés során egy kicsit pontosítottuk, kiegészítettük az elmondottakat.</i>
M:	Szerintetek milyen kapcsolat volt Neil és az apja között?	<i>A fókuszcsoportos beszélgetésnek kifejezetten az volt a célja, hogy a szülő és gyerek közötti kapcsolatot feltárjuk. Ezzel a kérdéssel igyekeztem orientálni a téma felé a fiatalokat.</i>
F:	Szerintem utálták egymást. Az apa egy faszfej volt, aki csak magával foglalkozott.	
F:	Igazad van, nem figyeltek a fiúra. Azért az durva volt, ahogy beszélt a fiával. Én pofán vágtam volna.	<i>Ahogy ezt mondta a fiatal, ökölbe szorult a keze.</i>
F:	Az apának nincs ehhez joga, a gyerek azt tehet, amit akar. Meg kell valósítania önmagát. Ahogy a filmen is mondták, már nem emlékszem hogyan, de az nagyon tuti.	
M:	Mik voltak azok a jelenetek, amik arra utalnak, hogy az apa csak magával foglalkozott?	<i>Arra voltam kíváncsi, vajon alá is tudják-e támasztani</i>

		<i>mondanivalójukat.</i>
F:	Például, amikor eldöntötte, hogy a fiából mi legyen. Meg se kérdezte Neilt, aki mondjuk hülye volt, hogy hagyta. Én biztosan nem hagytam volna, hogy az apám így beszéljen.	
F:	Ez is, de az apa akkor volt nagyon köcsög, amikor megtiltotta fiának a szereplést azért, mert hogy mit fognak szólni a többiek hozzá. Ez képmutatás.	
M:	Szerintetek miért fontos az embernek az, hogy mások mit szólnak hozzá?	<i>Bár nem kapcsolódik közvetlenül a témához a kérdés, de úgy érzem, hogy érdemes rámutatni indirekten, hogy a társadalom is mennyire befolyásolja viselkedésünket.</i>
F:	Hát én is utálom, ha valaki mond rám valamit. Az emberek szeretnek pletykálkodni, de szar érzés az, hogyha rajtad csámcsognak. Biztosan ezért sem akarta Neil apja ezt.	
F:	Ez hülyeség, senkinek semmi köze nincs ahhoz, hogy Te mit csinálsz. Neil apja csak játszott a nagyfiút.	
F:	Szerintem azért fontos, mert meg akar felelni valakinek.	
M:	Azon kívül, hogy Neil apja félt mások véleményétől, még mi miatt nem engedte, hogy fia szerepeljen?	
F:	Szerintem nincs igazuk azoknak, akik azt hiszik, hogy az apja nem szerette Neilt. Szerintem ez az	<i>Közben mások elkezdtek beszélni: Micsoda</i>

	apa szerette a fiát, csak rosszul. Azért tiltotta meg a fiúnak, mert féltette. Nem akarta, hogy elbassza az életét a fia. Én tökre megérttem.	<i>hülyeség! Ez baromság! Stb.</i>
F:	Micsoda hülyeség! Ha annyira szeret valaki valakit, akkor segít neki. Ha szerette volna az apa Neilt, teljesítette volna a kérését.	
M:	Szerintetek minden esetben jó az, ha a gyerek összes kívánsága teljesül?	
F:	Persze, a szülőnek az a dolga, hogy mindent megadjon a gyerekének.	
F:	Ez nem igaz, nekem is mindent megadtak a szüleim, és mégis itt vagyok. Nem tudtam megbecsülni magamat. Fontosabbak voltak a bulik, a haverok aztán jól megszívtam. Lehet, hogy egy időben kapott pofon megállít a lejtőn.	<i>Itt jelent meg elsőként személyes élmény. A fiúval nem készült külön interjú ezen kutatáson belül, de a beszélgetést követően mondta, hogy szívesen elbeszélgetne.</i>
F:	Lehet, hogy igaza van J-nek, de én mindent meg akarok majd adni a gyerekemnek.	
M:	Mit vártok el egy apától?	<i>A konkrét apaképtől igyekeztem eltávolodni egy általánosabb kép felé.</i>
F:	Az apának az a feladata, hogy irányítsa a családját, ő a főnök. Neki kell, hogy szót fogadjanak a többiek. De meg is kell védenie a családot, pénzt kell keresnie, hogy eltartsa őket. Ha a gyereket valaki bántja, az apának kell megvédenie.	<i>Míg a fiatal elmondta a véleményét, a többiek folyamatosan helyesleltek. Egyöntetűen ezt a nézetet fogadták el.</i>
M:	Eddig csak az apáról beszéltünk. Visszatérve a filmhez, mit gondoltok az anyáról?	<i>Arra voltam kíváncsi, vajon az anya felelősségét mennyire ismerik fel.</i>

F:	Olyan volt, mintha a nőnek nem lettek volna érzelmei. Nem állt ki a fia mellett.	
F:	Olyan volt, mint az anyám. Csak magával, meg az éppen aktuálissal foglalkozott. Az ilyennek minek gyerek?	
F:	Szerintem az anya nem tehetett mást. Próbálkozott, de az apa megtiltotta. Ezen nincs mit csodálkozni, a nőnek azt kell csinálnia, amit a férje akar. Az anyának az a dolga, hogy ellássa a családot, nem ő dönt a dolgokban.	
F:	Az én anyám sem szólt volna semmit sem, az apa joga dönteni.	
F:	Nagyon merev volt a nő, szerintem nem igazán szerette a fiát. Akkor kiállt volna mellette. Aztán meg már bőgphetett, eső után köpönyeg.	
F:	Nem tudott mit tenni a nő. A férjjel, apával sose lehet szembeállni, fontos, hogy tisztelettudóak és szolgálatkészek legyenek a nők. Nekik ez a feladatuk.	
M:	Szerintetek hogy érezték magukat a szülők fiúk halála után?	
F:	Mocsokság volt az, hogy a tanárt tették felelőssé. Ő volt a legjobb fej. Az apa az egy szemét láda volt.	
F:	Szarul.	
F:	Túlélük. A tanárnak sokkal rosszabb lesz.	

Látható, hogy beszélgetéseink során az autoriter apa kegyetlenségét többféleképpen értelmezték: többen (4 fő) teljes mértékben elítélték az apa viselkedését, amikor megtiltotta fiának a szereplést: „*Az apának nincs ehhez joga, a gyerek azt tehet, amit akar.*” Egyetlen egy fiú ismerte fel azt, hogy az apa csak meg akarta óvni gyermekét, még ha ezt nem helyes eszközökkel is tette, ő volt az egyedüli, aki jóval

árnyaltabban értelmezte az apa szerepét: „*szerintem ez az apa szerette a fiát, csak rosszul.*” Az apával kapcsolatban elvárt tulajdonságok közül a következőket emelték ki: az apa az, aki erős, irányít, megvédi a családot, támasza az anyának, a gyereknek. Az apa feladatának tartják általában a fiúgyermek nevelését, míg a lányokkal való foglalkozást az anyára hárítják.

Érdekes volt az anyával kapcsolatos véleményük, jól érzékelhető volt a nőkről alkotott véleményük is: „*Nem tudott mit tenni a nő. A férjjel, apával sose lehet szembe szállni, fontos, hogy tiszteltetűdők és szolgálatteljeszők legyenek a nők. Nekik ez a feladatuk.*” Eszükbe se jutott az, hogy az anya a gyermeke érdekeit nézze, számukra egyértelmű volt az, hogy nem állt ki az apával szemben az anya: „*Az én anyám sem szólt volna semmit sem, az apa joga dönteni.*”

A filinterápiás foglalkozások talán egyik legmeggrázóbb alkalma az Árvácska film volt¹⁰⁵. A megfigyelés helyszíne az Aszódi Javítóintézet művészetterápiás szobája volt, amely igen barátságos és biztonságos légkört sugallt. Mindez segítette a filmnézés lebonyolításához szükséges meghittebb légkör kialakítását. A csoport 10 tagja kényelmesen el tudott helyezkedni a félkörben elhelyezett székeken. Megfigyelőként a körben helyezkedtem el, így jól látható volt mindegyik résztvevő. A fiúk kissé felháborodva vették tudomásul, hogy egy „régí” filmet nézünk meg, a kezdeti nyüzsgést azonban igen hamar döbbszent csend váltotta fel. A film egyes jeleneteinél (például amikor parázsba tették a kislány kezét, vagy amikor meg akarták mérgezni) a fiúk hangosan felháborodtak, gesztusokkal is láthatóan jelét adták érzelmeiknek (ökölboszorított kéz, összeszorított száj stb.). Érdekes volt számomra, hogy a másfél órás filmet milyen nyugodtan nézték végig, a 10 fiúból csak egy fő volt, akinek a figyelmét nem kötötte le a film, látványosan unatkozott. A film végét követően egy rövid szünetet tartottunk, majd elkezdünk beszélgetni Árvácskáról.

A filmet követő beszélgetés¹⁰⁶ igen tanulságos volt számomra is. Először a kislány helyzetéről beszélgettünk: nagyon jól érzékeltették a kislány tragédiáját, kiszolgáltatottságát: „*Egy gyerek mindig kiszolgáltatott, vele mindent meg lehet tenni.*” – a fiú ezzel a mondattal nemcsak Csöre helyzetére utalt, hanem általában a gyermekkorra,

¹⁰⁵ Helyszín: Aszódi Javítóintézet, művészetterápiás szoba; időpont: 2006. december 4. Film: Árvácska, 1976, fekete-fehér, 93 perc, Ranódy László rendezte; résztvevők száma: 10 fő

¹⁰⁶ A jegyzeteket Virágh Judit készítette.

számára a gyermekkor – hasonlóan a filmbeli kislányhoz – életének nem a boldog, felhőtlen időszaka.

Többen (7 fő) mélyen átéreztek a kislány helyzetét. Arra a kérdésre, vajon miért nem sírt a kislány, amikor verték, bántották, a következőket mondta az egyik fiú: *„Egy idő után az ember megtanulja, hogy ne mutassa ki azt, ami fáj. Nem a külső sebek a lényegesek, hanem, ami belül marad. Azok nem gyógyulnak be soha.”* Ezek a fiatalok mélyen beleélték magukat a kislány helyzetébe, azonnal védelmére akartak kelni: *„Ha valaki ezt tenné a testvéremmel, megölném. Egy kis gyereket bántani, ez nagy bűn. Mert ők gyengék.”* Amikor felhívtam a figyelmet arra, hogy védelmezés módja így további agresszivitást szülne, teljes felháborodással találkoztam: *„Maga hagyná, hogy megússza? Agyon kell verni az olyat, aki megerősít egy gyereket.”* A fiúk számára is az volt a legnagyobb bűn, hogyha valaki gyermeket bántalmazott, bár közöttük is voltak olyanok, akik saját kortársaikkal szemben követtek el súlyos testi sértést. Ez némi ellentmondásnak tűnhet a kívülálló számára.

A beszélgetés során szóba került a kortárskapcsolat is: a filmben ahelyett, hogy segítettek volna Csöre sorsán társai, kirekesztették, megalázták, még rosszabbá tették életét. Ezzel kapcsolatban az egyik fiú kiemelte, hogyan is látja ő a gyermekeket: *„A gyerekek könyörtelenek, őszinték. A pocájába vágják a másinak, hogy buta, ronda, undorító.”* És a végén levonta azt a következtetést, hogy *„vannak olyan gyerekek, akik senkire se számíthatnak. Egy kisgyerek is érzi azt, hogy minden elveszett. Ilyenkor jobb meghalni.”*

Eric Berne szociálpszichológus Sorskönyvében arról ír, hogy (Berne, 2000), a gyermekek születésükkor „sorskönyvvel a fejükben” jönnek a világra, azaz meghatározza további életüket hogy várt vagy nem várt gyermekként érkezett; hogy milyen nevet adtak neki; kik, mik, milyen iskolázottságúak szüleik; milyen módon és módon élnek. Láthattuk, hogy a kutatásban résztvevő fiatalok zöme – nemcsak gazdasági, hanem érzelmi vonatkozásban is – igen hátrányos helyzetű családokból származott, amely a családképüket is befolyásolta. Jól érzékelhető volt a családjukban látott hagyományos nemi szerepeknek való megfelelés, illetve a gyermek helyének és szerepének „klasszikus” értelmezése. Számukra a gyermek a családban alárendelt szerepet betöltő személyként jelent meg, akinek engedelmeskednie kell az apának. Érdeemes kiemelni azt, hogy ez némileg ellentmond a saját viselkedésüknek.

Mindenesetre igazat adhatunk *Bernének*, aki szerint sorsunk saját tudatunkban van megírva. Döntéseink, melyek jellemünket is alakítják, a bizonyos viselkedésformák iránti gyermekkori elköteleződések. Ezek rendszerint igen mélyen rögzültek, így az intézeteken belül a családi életre való nevelés központi szerepet kell, hogy kapjon.

V. 2 Az erőszak a fiatalkorú bűnelkövetők életében

Minden emberi társadalomban jelen van az agresszió valamilyen formában, de nem mindegy, hogy milyen erősségű, és ezt miként tudjuk kezelni, kulturáltan korlátozni. A formákat illetően az emberi agresszió igen változatos. Megkülönböztetjük a területiális agressziót, amely egy adott terület védelmét jelenti; a tulajdonnal, birtoklással kapcsolatos agressziót; a leggyakrabban előforduló frusztrációs agressziót; a rangsorral összefüggésben lévő ún. explorációs agressziót; a szülői, illetve nevelői agressziót, a csoportnormák elfogadására irányuló normatív vagy morális agressziót, illetve a csoporton kívül állóval szembeni agressziót, valamint a csoport együttes agresszióját. Az agresszió nemcsak mások felé irányulhat, hanem önmagunk iránt is (Csányi, 1999). Ezek az agressziós formák tapasztalataink szerint a fiatalkorú bűnelkövetők életében még inkább hatványozódtak

Érdekes volt a vizsgálatnak az a része, amikor az erőszak témája került szóba. Fókuszcsoportos beszélgetéseken¹⁰⁷ és az interjúk alkalmával is beszéltünk erről a témáról. Először megpróbálták a fiatalok az erőszak kifejezést definiálni, arról beszélgettünk, hogy milyen megjelenési formái vannak az erőszaknak. Kivétel nélkül mindegyikjüknek az erőszak szóról legelőször a fizikai erőszak különböző formái jutottak eszükbe: verés, pofozás, gyilkosság, akciófilm, vér, kínzás. Érdekes módon csupán egy fiú említette meg a 2006. szeptember 26-ai fókuszcsoportos beszélgetésen, hogy a fizikai erőszakon kívül létezik lelki erőszak is: *„Szerintem nemcsak úgy lehet bántani az embert, ha megverik, hanem úgyis, ha megalázzák. Az néha rosszabb, mintha vernének.”* Érdekes vita bontakozott ki ezzel kapcsolatban a növendékek között: *„Nincs igazad – igen erőteljes gesztikulációval kísérve felemelt hangon válaszolta az egyik fiatal – abba még senki sem halt bele, hogy csúnyát mondtak neki. Az az erőszak, ami látható, ahol folyik a vér, meg minden”. Azaz a fiatalok között többen (5 fő) kiemelték, hogy a lelki sértés nem erőszak, mert az nem látható, nem olyan nyilvánvaló, mint a verés. Véleményem szerint mindez nagyon fontos*

¹⁰⁷ Az Árvácska és a Holt költők társasága kapcsán került szóba a téma: 2006. szeptember 26-án 12 fő illetve 2006. december 12-én 12 fő részvételével dolgoztuk fel a témát.

információ, hiszen az erőszak fogalmának nagyon leegyszerűsített formája jelent meg értelmezésükben.

Érdeemes elgondolkodni azon, hogy melyik szemszögből értelmezték a fogalmat: az erőszakot okozó vagy az elszenvető szempontja érvényesült-e. Válaszaikból az körvonalazódott, hogy amikor az erőszakról beszéltek, nem az áldozatra figyeltek, hanem az elkövetés cselekményére, szinte apró részletekig leírták azt, hogy milyen megjelenési formái lehetnek a fizikai erőszaknak: *„Láttam egyszer egy filmet, nagyon király volt. Az volt a lényege, hogy a főszereplő módszeresen végigverte az összes ellenfelét. ... Olyan volt mint egy robot, csak ment és ütött. De a végén elérte azt, amit akart.”* Érdeemes elgondolkodni az idézett szövegen, a fiatal számára mi az, ami megmaradt: az erőszak által érte el a főszereplő célját. Az erőszak témáját nemcsak a filmekben keresztül érzékeltették a fiatalok, hanem számomra is meglepő módon történeti példákat is hoztak: *„A második világháborúban sok gyilkolás volt. Ott volt az SS, akik kinyírtak mindenkit. Engem nagyon érdekelnek ezek. Meg most is vannak ilyenek, de azt nem tudom hogy hívják.”*

Az erőszak témájának feldolgozása kapcsán fontosnak tartottam kollégáimmal együtt, hogy próbáljuk rávezetni arra a fiatalt, hogy az erőszaknál nemcsak bántalmazó, hanem bántalmazott is van. Szituációs játék¹⁰⁸ segítségével olyan helyzetet teremtettünk, ahol szembesülhetett azzal, hogy mennyire kiszolgáltatott lehet a bántalmazott személy. Néhányuk számára szinte új tapasztalatként jelent meg az, hogy nem ők irányítanak: *„furcsa volt, hogy nem azt történik, amit én akarok. Nagyon rossz volt. Úgy éreztem, mintha senki lennék. Tényleg ezt érzi az ember?”* Ugyanakkor többeknek ismerős, régi élményeik eszükbe jutottak: *„olyan volt, mint amikor otthon voltam. Ott én voltam a csicska. Nem volt jó. Hogy miért nem? Mert bántottak, megaláztak.”*

Összességében a fókuszcsoporthoz megbeszélésen inkább a médiából hoztak példát, kevésbé jelentek meg a személyes, családi élmények, erre inkább az egyéni interjúban tértek ki.

Az általam felvett interjúkban – a fókuszcsoport tagjai közül négy fővel készült interjú – több alkalommal és több kontextusban is érintettük az erőszak, az agresszió kérdéskörét. Annak érdekében, hogy a fokozatosság érvényesüljön, úgynevezett

¹⁰⁸ Erre a szituációs játékra 2006. decemberben került sor. A szituációs játék során egy családot modelláltunk, ahol a különféle nevelési stílusú családokat kellett alkotniuk. A szituációs játékokon átlag 10 fő vett részt.

„jégtörő” kérdéseket alkalmaztam. Először arra kértem őket, hogy folytassák az alábbi mondatot „Erőszak az, ha ...”. A mondat folytatásánál a következő válaszok születtek:

- megütnek, megvernek, valaki megüt valakit jogtalanul (9 fő)
- megerőszakolnak, "leerőszakolnak" (3 lány)
- erőszakkal elviszik dolgoztatni (1 lány)
- megzsarolnak (1 fiú)
- kényszerítenek olyan dologra, amit az illető nem igazán szeretne (1 lány)
- prostitúcióra kényszerítik a lányokat (1 lány)
- kényszerítenek egy élettársi viszonyra vagy drogozásra vagy lopásra (1 lány)
- valaki elvesz a másiktól valamit erőszakkal (1 fiú)
- rablás (5 fiú)
- mások akarata ellenére csinálom azt, amit csinálók (1 fiú)
- „*Lelki erőszak is van, elnyomottság, meg megaláztatottság és ilyenek. Ez is komoly nyomot hagyhat bánkiben is.*” (1 fiú)

Érdekes elgondolkodni azon, vajon a mondottakat milyen mértékben befolyásolták a személyes tapasztalatok. A családi élmények vizsgálatánál gyakran találoztunk bántalmazással, agresszivitással, elhanyagolással (v. ö. V. 1. fejezet). Sokuk számára meghatározó volt a szülők agresszivitása, melyet szinte természetes és hatékony nevelési eszközként definiáltak. Nemcsak családi életüket hatotta át az erőszak, hanem – gyakran saját viselkedésükből adódóan is – kortárskapcsolataikban is megjelen: „*A haverommal azt játszottuk, hogy addig vertük egymást, amíg valaki nem kezdett el vérezni. ... Jó játék volt.*” (11. fiú) – Az erőszak mint játék alapvető élményként jelent meg gyermekkorukban, és az agresszió mint konfliktusmegoldás is jól tetten érhető válaszaik alapján: „*Nagyon felidegesített x. y. totál ideg voltam, és ütöttem, nem gondolkodtam.*” (23. fiú)

Köztudott, hogy egy zárt közegben az erőszak, az agresszió fokozottan van jelen. Naivitás lenne azt gondolni, hogy a javítóintézetek életében nem jelentkezik ez a probléma, hiszen a különböző családi háttérrel, alacsony alkalmazkodási készséggel rendelkező fiatalok igen nehezen élik meg a bezártságot, a szabályok betartását, a

családtól, a megszokott környezettől, a barátoktól, társuktól, esetleg gyermeküktől való távolságot:

- „*Azt hiszem, az a legrosszabb, hogy nem mehetek oda, ahová akarok. Be vagyok zárva.*”. (3. lány)
- „*Szigori szabályok között kellett élnem. Ez egy olyan embernek, akinek sose kellett szabályokat betartania, aki úgy nőtt mint a gomba, aki öntörvényű volt, annak a szabadság és a család, bármilyen volt is az, hiányzott a legjobban.*”¹⁰⁹
- „*A bejártságot nebezen viselem. Én a csavargásból vagyok szokva, hogy egész nap ide-oda megyek, nem pedig bezárva. Meg a munkát, soha nem dolgoztam, és itt dolgozni kell.*”¹¹⁰

A javítóintézetben belüli erőszak irányulhat egyrészt a nevelt saját maga felé, másrészt a társak vagy akár a nevelők felé. Az önmaga felé irányuló agresszió – ami intézetbe való bekerülésük előtt is jellemző volt – igen gyakran vezet falcoláshoz, amikor pengével vagy más tárggyal megsértik a karjukat: „*Szoktam falcolni, amikor nagyon ideges vagyok. Érezni akarom, hogy fáj, mert akkor legalább érzem, hogy élek.*” (5. fiú) Tipikus autoagresszió az, amikor belevernek a falba kézzel vagy fejfel: „*Nézze most is dagadt a kezem. Tegnap nagyon ideg voltam, inkább beleütöttem a falba. De nem ütöttem meg mást. Nekem egyik liba sem ér meg annyit, hogy megvonják tőlem az etetőt.*” (2. lány)

A kifelé irányuló agresszió formái igen különbözőek: az ordibálástól a veszekedésen át a verekedésig terjed, amely irányulhat – ahogy azt már említettem – a társak, illetve nevelők felé. A nevelőkkel szembeni erőszak leggyakoribb formája a visszafejeselés: „*Ha bal lábbal kelek fel, akkor nagyon ideges tudok lenni. Egyszer, amikor éppen tomboltam, arra jött a {a nevelő neve} és akkor neki is szépen beszóltam. Pedig őt nagyon szeretem, de akkor nekem mindegy, hogy ki van körülöttem.*” (3. lány)

A fiúk és a lányok szerint is mindennapos dolog a veszekedés, sőt minden órában előfordul, míg verekezés átlagosan kéthetente van. A veszekedés rendszerint – ahogy ők mondják – hülyeségek miatt szokott kitörni, például ha valaki nem mossa el a poharát, vagy egyszerűen rossz kedve van, és nem tetszik neki az, ahogy szólnak hozzá. Ezek a veszekedések nem szoktak hosszú ideig tartani, a vita után pár órával teljesen lehiggadnak a kedélyek, sőt az ellenfelek ismét „spannok” (barátok) lesznek.

¹⁰⁹ Ez az idézet egy korábbi kutatás keretein belül egy volt javítóintézeti növendékkel készült 2000-ben.

¹¹⁰ Ez az idézet egy korábbi kutatás keretein belül egy volt javítóintézeti növendékkel készült 2000-ben.

Arra a kérdésre, hogy miért robban ki olyan hamar veszekedés, a következőket válaszolta az egyik lány: *„Azért kapunk össze olyan hamar, mert nem tudunk szépen leülni, és megbeszélni a dolgokat. Mindegyikünk különböző és ezt nehezen tudjuk elviselni, mert mindenki azt akarja, hogy ővé legyen az utolsó szó. De ezek a viták nem tartanak sokáig. Az egyik órában veszekedünk, a másik órában a legjobb barátaink vagyunk.”* (3. lány)

Előfordul, hogy a viták, veszekedések verekedésbe torkollnak. A verekedés legfőbb oka általában az, amikor valakinek az édesanyját szidják, vagy csicskásnak nevezik. A fiatalok tisztában vannak azzal, hogy mindenki nagyon dühös erre, éppen ezért csak azért is mondják, hogy idegesítsék a másikat, és verekedést kezdeményezzenek. A 30 fiatal közül – bevallásuk szerint – 17 fő vett részt verekedésben, hét esetben azért, mert *„lekurvázták az anyámat, és felment az ideg bennem.”* (1. lány)

A verekedés okai között meg kell említeni az újoncok „beavatását”, ami minden zártabb intézményben, közösségben egyfajta szertartásként jelenik meg. A fiatalok ezt teljesen természetesnek tartják, szerintük *„az embernek mindenütt meg kell verekednie, hogy befogadják.”* (17. fiú) Nagy a nevelők felelőssége, hogy képesek legyenek észrevenni az erre vonatkozó jeleket, hogy ne legyen lehetőségük a fiataloknak durva bántalmazásra. Tapasztalataim alapján mindkét intézetben tudatosan próbálják ezt féken tartani.

Beszélgetéseink során részletesen elmesélték, hogyan szokták megverni egymást. Az első dolog, amire figyelnek a verekedés során az, hogy sose a fejet üssék meg, hanem inkább a testet, mert ott nem látszódnak a nyomok. A lányoknál elsősorban az öklözést és a rugdosást emelték ki, míg a fiúknál a bokszolás a gyakoribb. Mind a fiúk, mind a lányok kihangsúlyozták, hogy a verekedés nem szokott nagyon elfajulni, mert mindenki fél attól, hogy elveszik, vagy elhalasztják az eltávozását. Azaz a fiatalok nem belső indíttatásból hagyják abba a verekedést, hanem csupán a szankciótól való félelem miatt.

Mind a két intézetben megbüntetik a verekedőket. A lányok elsősorban az eltávozás-, a cigi- és tévémegvonást emelték ki, míg a fiúknál a verekedők a zárt részlegbe kerülnek. Arra a kérdésre, hogy ők hogyan büntetnék meg a verekedőket, az alábbi válaszokat adták:

- „Nem úgy, mint itt. Az eltárot sose venném el, mert az mindenkinek sokat számít, bár lehet, hogy ezért viselkedünk normálisabban, mert mindenki biza akar menni.” (3. lány)
- „Én azonnal eltávolítanám azt, aki verekszik, csak tapasztalatból is tudom. Most van bent a zárban tőlünk egy gyerek, az itt az újoncokat, az új srácokat mindegyiket megszarolta, hogy így vagy úgy jól összeveri őket. Én meg intézkedtem, hogy ne okoskodjon itt, aztán elvitték a zárba. Ugyanezt csinálnám, mert a verekedéskor feszült a hangulat, nem jó a légkör. Ha eltűnik az, aki itt csinálta a balhét, mindjárt lazább, enged egy kicsit a hangulat. Nem jó úgy élni, hogy feszült valami. Akkor nem lehet kibírni, megbolondul az ember.” (1. fiú)

Ez utóbbi idézet is rámutat arra, amit sokan igyekeznek érvényesíteni: nagyobb zűr nélkül „átvészelni” az itt töltött időt, ha nem feltétlenül szükséges, akkor nem belefolyni a vitákba, verekezésbe. Ez azonban nem egyszerű feladat a fiataloknak: sokuk számára nincs megfelelő konfliktus-megoldási minta, azonnal agresszívan reagálnak arra, ami nem tetszik nekik. A javítóintézeti nevelőknek ezért alapvető feladatuk, hogy fejlesszék a fiatalok kommunikációs és konfliktus-megoldási képességeit, illetve igyekezzenek tompítani a bezártság okozta frusztrációt. Erre jó megoldás lehet a különféle programok (ilyen például a művészetterápia) szervezése.

V. 3. Az iskola szerepe a fiatalkori bűnelkövetők életében

A fiatalkori bűnelkövetés okait vizsgálva a család mellett az iskola felelősségéről is szólni kell. A szocializáció folyamatában a család mellett a gyermekekkel foglalkozó intézményeknek, az óvodának, az iskolának is fontos szerepe van. Nem mindegy, hogy milyen élményeket szerez a gyermek az iskolában, hiszen ezek nagyban befolyásolják azt, hogy mennyire lesznek motiváltak a tanulás iránt, milyen attitűddel fordulnak az iskola, a társadalom felé. A javítóintézetben élő fiatalok iskolai végzettsége életkorukhoz viszonyítva jóval alacsonyabb. Ebben a részben azt vizsgálom meg, vajon mennyiben járulhatott hozzá az iskola egy fiatal bűnelkövetővé válásához.

V. 3. 1. A kinti pedagógusok jellemzése a növendékekről

Az interjúban részt vett 30 növendék iratanyagát az alábbi szempontok szerint tanulmányoztam:

- Milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek szülők és mennyire támogatták a gyermek iskolai pályáját?
- Vizsgálták-e a fiatal tanulási képességeit? Részesült-e a fiatal valamilyen speciális fejlesztésben?
- Milyen volt tanulmányi eredménye a külső iskolában?

A 30 fiatal szülei az aluliskolázottság volt jellemző: 14 szülő 8, illetve annál kevesebb osztállyal, 10 szülő szakmunkás, a többiek középfokú végzettséggel rendelkeztek. Két szülő nyíltan vállalta, hogy teljesen analfabéta: ez a szülőnek küldött levélből derült ki, azt három kereszttel küldték vissza, illetve az egyik anya azzal a kéréssel fordult az igazgatóhoz, hogy *„engedélyezze fiamnak, hogy az ünnepek után vonulhasson be. Szeretnénk az ünnepeket együtt tölteni, valamint ... az egyetlen gyermekünk, ő a támaszunk, ugyanis írástudatlanok vagyunk, így ha valamilyen hivatalos ügyet kell intéznünk, ő segít nekünk.”*¹¹¹

¹¹¹ Az idézet az egyik növendék iratanyagában található levélből származik.

Nagyon fontos kiemelni a fiatalok iskolai pályafutásának alakulásában a családi szocializáció szerepét, hiszen a családi nevelés alakítja ki az iskolai tanulással szembeni elvárásokat, a gyerek a szülő visszajelzései alapján fogja értékesnek, a jövőjét megalapozó tevékenységnek tartani a tanulást, vagy pedig – sajnos jelen esetben inkább ezzel találkozunk – felesleges időtöltésnek. Nem mindegy, hogy a gyerek az iskolába belépve mennyire tudja összeegyeztetni a családjában tapasztalt normarendszert az iskola által közvetített értékekkel. Ha túl nagy szakadék van ezek között, a gyermek bizonytalanná válhat, s ahogy *Rapos Nóra* vizsgálataiban (*Rapos, 2003*) kimutatta, mindez vezethet az iskolával szembeni félelmek kialakulásához. Az iskolában tapasztalt eredménytelenségek, kudarcok, a stigmák könnyen vezethetnek iskolakerüléshez, egy bandához való csatlakozáshoz, amely perspektívát mutat számukra, ahol jutalmazták, elismerik a fiatal tevékenységét.

A javítóintézeti növendékek iskolai előmenetelét a „kudarcra orientáltság” jellemzi: kivétel nélkül mindegyikük ismételt osztályt. A 30 fiatalból öt fiút vizsgált meg tanulási képességeket vizsgáló bizottság, őket mind speciális iskolába utalták, ahol fejlesztő pedagógus foglalkozott velük. Több esetben (18 fő) nem ismerték fel, hogy a fiatal valamilyen részképesség-zavarral küszködik (diszlexia, diszkalkulia stb.), erre az intézetben derült fény, ezt inkább magatartási problémaként minősítették a pedagógiai jellemzések szerint.

Az általános iskolai vélemények elemzése során határozottan kirajzolódott „a fiatalok bünelkövető prototípusa”: rossz, ártalmas, közösségre veszélyes, megbotránkoztató, agresszív gyermek, aki nem fejleszthető, a közösségi normákat nem fogadja el, nevelőivel tiszteletlen, sőt gyakran bántalmazza őket. A kollégák között volt olyan, akik teljesen „feladták” a fiatallal való küzdelmet: *„Reménytelen minden kísérlet, jó szándék a megváltoztatására, hiszen előbb vagy utóbb úgymint bűnözővé válik.”* És reménykednek abba, hátha az intézet hátha fog tudni valamit kezdeni vele: *„Hiába minden kísérletünk, mi már nem tudunk mit kezdeni egy ilyen elvetemült gyerekkel. Kívánjuk, hogy Önök sikeresebbek legyenek.”* Egy másik kolléga – érthető módon – a kortárskapcsolat szemszögéből nézve adott igen negatív képet a fiatalról: *„Durva, agresszív. Egy-egy gyereket már megpróbált arra kényszeríteni, hogy őt szolgálja. Amennyiben a gyerek nem tett eleget kérésének, akkor nagyon megverte,*

*megfenyegette... Egyike társának kis macskáját az iskolában megkínózta. Élvezte, hogy a gyerek nagyon sír, a macska szenved.*¹¹²

Több esetben találkoztam a pedagógusok előítéletességével, amikor a fiatalokat nem saját, hanem családjuk viselkedése alapján ítélték meg, skatulyázták be. Az így kialakult merev skatulyákból kitörni igen nehéz, és ezek az előítéletek meghatározhatják az egyes tanulók iskolai pályafutását is. Gyakran a fiatalok csak meg akartak felelni a tanár elvárásainak: *„állandóan azt hallottam az igazgatótól, hogy belőlem is ugyanolyan börtöntütelek lesz, mint az apámból. Hát most büszke lehet rám, mert tényleg az vagyok.”* (5. fiú) Véleményem szerint nem lehet a pedagógusok figyelmét elégszer felhívni a pszichológiában Pygmalion-effektusnak elnevezett önmagát beteljesítő jóslat veszélyeire. Tudjuk, hogy az önmagát beteljesítő jóslatok rendszerint nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé: általában a tehetségesebbnek gondolt tanulók felé gyorsabb a megerősítés, több a szemkontaktus és mosoly. Ez ahhoz vezethet, hogy a kevésbé sikeres diákok megpróbálják felhívni a figyelmet – gyakran nem is megfelelő eszközökkel (bohóckodás, rendetlenkedés, agresszivitás) – magukra (v. ö. Dambach, 2001).

Az iskolai jellemzésekben a pedagógusok általában a gyermek külső megjelenésére, a tanuláshoz, társaihoz és a felnőttekhez való viszonyára tértek ki. A tanulásban kapcsolatban több esetben megfogalmazódott a felkészültség, a szorgalom, az órai aktivitás hiánya. Elgondolkodtató, hogy a 15 jellemzésből – amit az iratanyagok között megtaláltam – csak öt esetben találtam pozitívumot is megemlítő véleményt.

A kortárskapcsolatoknál kétféle csoport körvonalazódott: 8 fiatalnál olvashattam olyan véleményt, hogy a *„gyerekek félnek tőle, félnek panaszkodni rá, mert megtorolja”*, míg a többiek az osztály *„bohócai, szórakoztatói”* voltak, akikre mindig lehetett számítani *„egy jó kis zűr kirobantásában”*, éppen ezért közkedveltek voltak az iskolában. Általános jellemzőként jelent meg, hogy a fiatalok barátai rendszerint *„az iskola – gyakran idősebb – feketebárányai”* voltak, illetve a pedagógusok előtt ismeretlenek

¹¹² Az idézetek a növendékek iratanyagában található iskolai jellemzésből származnak.

voltak a fiatalok baráti kapcsolatai: „*Fogalmam sem volt arról, hogy kikkel barátkozik. Én voltam a legjobban meglepve, amikor kapcsolatba hozták a város legbírbedtebb bandájával.*”¹¹³

Ugyanakkor a pedagógusok mindegyike tisztában volt azzal, hogy a családi háttér befolyásolja ilyen kedvezőtlenül a gyermek életét: „*Nem is tudom, hogy mit várhatnék el, hiszen a gyerek sem tapasztal mást otthon, én meg nem tudom, hogy mit is csináljak. Széllal szemben nagyon nehéz, főleg olyan erős széllal szemben, amit ezekenél a családoknál tapasztalunk.*” Azonban a pedagógusok részéről több esetben megfogalmazódott, hogy nem tudnak mit kezdeni ezekkel a fiatalokkal, nincsenek meg a megfelelő eszközeik ahhoz, hogy megfékezzék kriminalizálódásukat, sőt – ahogy a tapasztalatok is mutatják – gyakran tudattalanul is elkerülhetetlenül felgyorsítják ezt a folyamatot.

Eredményeim alapján elmondható, hogy a vizsgált mintánál a „kinti” pedagógusok többsége az antiszociális, magatartászavaros gyerekekkel szemben intoleráns, előítéletes volt. Véleményem szerint mindez felveti a pedagógusok nagyfokú felelősségének kérdését: ha már maga az iskola, a pedagógus kirekesztő, a fiatalok beilleszkedési lehetősége minimálisra csökken. Ebből kiindulva szükségesnek látszik a pedagógusképzés és -továbbképzés átalakítása, illetve kiegészítése az előítéletesség leépítésére, a fiatalkori devianciának kezelésére alkalmas módszerek beépítésével.

V. 3. 2. Vélemények és élmények az iskolából

Vajon mennyire kultúraközvetítő a kulturálatlan iskolai környezet? – vetődik fel bennünk a kérdés. Meglepetten tapasztaltam az interjúk során, hogy az iskolával kapcsolatban többször kiemelték az épület rendezetlenségét, a tárgyi eszközök hiányát.

A fiatalok olyan iskolákba jártak, amelyek nem rendelkeztek a megfelelő infrastruktúrával. Azzal a növendékek is tisztában voltak, hogy „*lerobbant, lepukkant putriban*” (2. fiú) – ahogy egyik fiú az iskolát nevezte – a pedagógusnak és nekik is nehéz munkát végezni. Azonban az nem jutott eszükbe, hogy nagyon gyakran ők is hozzájárultak az iskola rossz állapotához: az interjú során négy esetben derült ki, hogy ők is készítettek falfirkákat, rongálták környezetüket.

¹¹³ Az idézetek a növendékek iratanyagában található iskolai jellemzésből származnak.

Az iskolával kapcsolatos fókuszcsoportos beszélgetés során arra kértem őket, hogy folytassák azt a mondatot, hogy „Az iskola olyan mint ...”. A 25 fiú közül csak hat fő tudta befejezni a mondatot, a többiek nem is értették, hogy mit kérek tőlük. Ez magyarázható azzal, hogy a fiataloknak nyelvhasználatuk átlag alatti, a hasonlat, a metafora fogalmával egyáltalán nincsenek tisztában. Mivel itt igen kisszámú metaforáról van szó (összesen 6 darab), ezért nem végeztem széleskörű metafora-elemzést. Az iskola mint célfogalom igen szűk jelentéshorizonttal rendelkező helyként jelent meg a válaszokban. Két forrásfogalom körvonalazódott előttünk: a börtön, illetve a sziget. A börtön forrásfogalomba soroltam azokat a metaforákat, mint például:

- az iskola olyan, mint a börtön
- az iskola olyan, mint a kínzókamra
- az iskola olyan, mint egy olyan hely, ahol az embert állandóan megalázzák
- az iskola olyan, mint egy halottasház, ahol az embernek már úgyis mindegy
- az iskola olyan, mint egy hajléktalanszálló

A börtön metafora arra utal, hogy a diákok úgy érzik, hogy nem tehetik azt, amit akarnak; be vannak zárva; nincsen döntési és beleszólási joguk; kívülről irányítják őket. A hat fő közül egyetlenegy fiú volt, aki pozitív hasonlatot mondott az iskoláról: „*az iskola olyan, mint egy békés sziget, ahová el lehetett menekülni otthonról*” (1. fiú) Ez a fiú kiegyensúlyozatlan anyja és alkoholista apja miatt valóban csak az iskolában érezte magát biztonságban, míg a többiek feltehetően környezetük véleményéből kiindulva az iskola intézményét – és általában minden intézményt (hivatalok, nevelési – oktatási intézmények, rendőrség, bíróság stb.) – elvetették.

Véleményem szerint az iskolával kapcsolatos attitűdjüket teljes mértékben leképezik hasonlataik. Az iskola mint börtön a bezártságot, a szabadság korlátozását szimbolizálja, ahol a pedagógus a büntető, a gyermek pedig a büntetett. Ezt a helyet a gyermek csak bizonyos feltételek teljesítését követően hagyhatja el. A kínzókamrához és a halottasházhoz való hasonlat a teljes reménytelenséget jelentheti. Feltehetőleg a fiatalok a kiszolgáltatottság érzését próbálták megfogalmazni ezekkel a hasonlatokkal. A hajléktalan szállóval való azonosítás utalhat egyrészt az iskola infrastruktúrájára,

másrészt a magány, az elhagyatottság érzésére. E mondatokat hallva, azonnal felmerült bennem a kérdés, vajon mi az oka e negatív megítélésnek? A következőkben a fiatalok tapasztalatait, élményeit bemutatva próbálok választ találni e kérdésre.

Egy XVI. században élt német iskolamester feljegyezte, hogy saját tanári pályafutása során 911 527 ütést adott vesszővel, 124 000 csapást korbáccsal, 136 715 pofont a kezével és 1 115 800 ökölcspást a fülre (Pukánszky, 2002). A 20. század második felétől kezdődően a tanárok agresszív megnyilvánulásait törvényileg tiltották és büntették, de ma még csak reménykedhetünk abban, hogy talán ennyire nem rossz a helyzet. A vizsgálat eredményéből kiindulva sem mondhatom ki nyugodt szívvel, hogy egyáltalán nem használják napjainkban a testi fenytést, a pszichoterrort, a mobbingot iskoláinkban.

Meghallgatva a 25 történetet, azt lehet feltételezni, hogy ezek a fiatalok komoly sérüléseket szereztek az iskolákban, amelyek a mai napig meghatározzák attitűdjüket az oktatási intézménnyel, a tanulással szemben. Legtöbbször a szóbeli megalázásról és megszegyenyítésről számoltak be: „Állandóan a sarokban álltam és százszor le kellett írnom, hogy én egy rohadt kis strici vagyok.” (1. fiú) Ez tipikus témája a pedagógus által elkövetett mobbingnak. Sajnálatos módon e terület még a mai napig is eléggé feltáratlan, mintha tabuként kezelnék, holott Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika fekete pedagógiával kapcsolatos kutatásai is azt igazolják (Hunyady – M. Nádasi – Serfőző, 2006), hogy az iskolával kapcsolatos negatív élmények döntő többségét a tanítótól, tanártól szenvedjük el, azaz „a ’fekete pedagógia’ jelenségvilága alapvetően a pedagógusokhoz kapcsolódik” (Hunyady – M. Nádasi – Serfőző, 2006. 91. o.). Természetesen helytelenül járnánk el, hogyha a kortársak által elkövetett mobbingot nem emlitenénk meg, bár a kutatásban résztvevők kevésbé elszenvedői, inkább elkövetői voltak ennek: „Én voltam a főnök. Mindenki azt csinálta, amit én akartam. Ha strébereket kicsináltam, rettegtek tőlem. Nem kellett verekedni, elég volt, ha rájuk néztem.” (9. fiú)

A megszegyenyítés és megalázás mellett többen beszéltek az iskolán belüli fizikai bántalmazásról is. Ennek egyik leggyakoribb – némileg legitim – helye a szecs-káztatás, avagy az elsősök, az újonnan jöttek beavatási szertartása. Ligeti György (Ligeti, 2003) is rámutatott arra, hogy a „legitim” feladatok mellett gyakori az, hogy a

folyosón, a mellékhelyiségekben megalázó, fizikai sérülést okozó tevékenységre kényszerítik a fiatalabbakat, gyengébbeket.

A beavatási szertartásokon, a diákok közötti hatalmi harcokon túl a tanárok fegyelmezési módszerei között is megjelent a testi fenytetés: „*Tornaórán egyszer nem azt csináltam, amit mondott a tanár, erre úgy odalökött a bordásfalhoz, hogy eltörtött a karom. Persze semmi sem történt, azt mondták, hogy véletlen baleset volt.*” (5. fiú)

Ezek az eredmények is rámutatnak arra, hogy fokozottabban kellene ügyelnünk az iskolán belüli – tanárok által elkövetett (!) – erőszakra. Ennek vizsgálata, kiderítése szinte lehetetlennek tűnik: a gyerekek és a szülők kiszolgáltatott helyzetben vannak, még mindig hajlamosak vagyunk arra, hogy nem akarjuk elhinni a bántalmazás tényét, vagy a gyereket okoljuk (megérdemelte, biztosan rossz volt): „*Próbáltam mondani az ofőnek, hogy mit csinált a tesitanár, de nem hitte el. Azt mondta, hogy biztosan én voltam rossz.*” (5. fiú)

Természetesen e negatív tapasztalatok nem azt jelentik, hogy a pedagógusok mindegyike fizikailag, pszichikailag terrorizálja a gyermeket, hiszen e fiatalok közül néhányan a legkedvesebb iskolaélményük elmesélésénél elismerőleg szóltak egy-egy tanárukról.

De nézzük meg az érem másik oldalát, vajon mit követett el a diák, hogy a pedagógus végső kétségbeesésében a testi fenytetéshez fordul? Az alábbi idézet sok mindent elárul a pedagógus kiszolgáltatottságáról: „*Volt jó tanárom, csak én rontottam el. Kipróbáltam, hogy meddig bírja, módszeresen kikészítettem.*” (4. fiú) Számos pedagógus által elmondott történet utal arra, hogy egy-egy diák milyen módszeresen „teszi tönkre” az órát agresszivitásával, beszólásaival. Érdekes módon a növendékek iskolával kapcsolatos pozitív élményeikben ezek is gyakran kerültek szóba.

A pozitív emlékek felidézése jóval nehezebb volt számukra, a kérdésemre négyen azt válaszolták, hogy „*nekem semmi jó emlékem nincs az iskoláról*”. Az elemzés során felvetődött bennünk, vajon mennyire befolyásolta a kérdések sorrendje a vizsgálat eredményét? Nem lett volna célszerű először a pozitív élményekről beszélni, s csak utána rátérni a negatívumokra? Vajon a kellemetlen tapasztalatok nem gátolták-e a kellemes emlékek felidézését? E kérdésekre nem tudhatom a választ, azonban

mindenféléképpen fontosnak tartom annak átgondolását, hogy a kérdések sorrendje miként befolyásolja a válaszokat.

Úgy gondolom jelzésértékű, hogy az iskolával kapcsolatos pozitív emlékek közül igen kevés kapcsolódott a tanuláshoz, a tanórákhoz. Általában a haverokkal, az osztálytársakkal együtt átélte „bulikat” emelték ki: *„Az volt a legjobb, amikor kikészítettük az énektanárt. Sose röbögtem annyit. Azt csináltuk, hogy egy damilt kifeszítettünk és elvágódott. Azt hiszem ez volt a legjobb sztori, ami volt a suliban.”* (4. fiú)

Itt az iskola a „buli” színhelye volt, nem pedig a gyerekek személyiségfejlődését pozitív irányba fejlesztő értékhordozó és értékkövetítő szereppel rendelkező másodlagos szocializációs színtér. A kellemes élmények második csoportját azok a történetek alkotják, amikor az iskolából kapott gondoskodást, szeretetet emelték ki a fiatalok:

- *„Az iskola nekem a nyugalmat jelentette. Ottthon mindig zűr volt, az apám verte az anyámat és engem. Már reggel 6-kor ott voltam az iskolában és estig ott voltam. Kaptam meleg kaját és egyszer amikor a születésnapom volt, az főző adott egy tábla csokit.”* (2. fiú)
- *„Ilke néni 4. osztályban tanított: sokat foglalkozott velünk, játékos, kedves, megértő volt. Jókedvűségét, értelmét kedveltem a legjobban.”* (4. fiú)
- *„Rám ált. isk.-ban gyakorolt mindig nagy hatást a volt Ir.Nyelvtan, valamint Tört. Tanárom. Többnyire kedvessége, s ezzel ellentétes humoros, de KEMÉNY” szigora. Élvezettel halgattuk az óráit, s ámulattal néztük, hogy miután belekezdett, milyen jól bele tudta élni magát.”¹¹⁴*

E két történet arra utal, hogy az iskola (és a pedagógusok) gyakran az egyetlen olyan szocializációs tényező, amely képes lehet a család okozta sérelmek korrigálására.

Az iskola témaköre a fókuszcsoportos beszélgetéseink alkalmával is szóba került. 2005. februárban 10 fő részvételével szituációs játékot szerveztem, melynek során olyan iskolai szituációkat játszottunk el, ahol a Lewin-féle felosztást vettük figyelembe¹¹⁵: autokrata, demokratikus, szabadjára engedő tanári magatartást

¹¹⁴ Az idézet az egyik fiú fogalmazásából származik.

¹¹⁵ A szituációs játékhoz élményalapul a Holt költők társasága című film szolgált.

modelláltuk. Az első két alkalommal én játszottam a tanárszerepet, majd a fiúk közül egy-egy kapta meg ezt a szerepet. A szituációs játékokban átlag 10 fő vett részt. Szerepjátékok során a különböző vezetési stílussal rendelkező tanárokat játszottuk el. A 20-25 perces szerepjátékot követően fókuszcsoportos beszélgetés keretén belül beszélgettünk arról, hogyan érezték magukat az „óra” alatt, milyen legyen, illetve milyen ne legyen egy pedagógus.

A fiatalok hihetetlen módon élvezték a „másik” oldalt, jellegzetes testtartást vett fel az a diák, aki az autokrata tanártípust játszotta el, és a megbeszélést követően a következőket mondta *„nagyon élveztem, hogy én voltam az irányító”*, ugyanakkor a diákokat játszóknak már kevésbé élvezték ezt: *„szívem szerint behúztam volna neki egyet. Ahogy kérdezett, kurvára idegesített”*. Legnehezebben a demokratikus tanárt tudták eljátszani, nehezen értették meg, hogy mi a különbség az autokrata irányítás és a demokrácia között. Ezzel kapcsolatban a Holt költők társasága című filmben szereplő tanár mintáját emeltem ki, arra kértem, hogy mondják el véleményüket vele kapcsolatban: *„Tökjő fej volt. Megértette a diákokat. Segített nekik. Itten egy igazi tanár, de a valóságban nincs is ilyen.”* Nem ismerték fel azt, hogy egy autokrata közegben nem biztos, hogy véghezvihető egy ilyen látványos és gyors demokratizálódási folyamat.

A fókuszcsoportos beszélgetés során felmerült, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezzen egy tanár. A következőket sorolták fel: védi tanítványait; van humorérzéke; a diákokat is embernek tekinti; megértő; elismeri, ha téved; türelmes; ismeri a diákokat; igazságosan osztályoz; szívesen tanít; közvetlen. Amiket itt megfogalmaztak a fiatalok, nem új felfedezések: a *Figula Erika* (Figula, 2000) által felsorolt ideális személyiségvonásokat szemlélve – reális énkép, reális önismeret; önbizalom, önbecsülés; kongruencia; magas fokú elkötelezettség és felelősségtudat; nyitottság, nyíltság mások iránt; emberszeretet, gyermekszeretet; tolerancia; szociális érzékenység; szuggesztivitás; fegyelem, önfegyelem; kritikai, önkritikai érzék – hasonlókkal találkozhatunk.

Azonban nem szabad elfeledkezni arról, hogy komoly változás történt az elmúlt évtizedekben a tanárokkal szembeni elvárások területén. Ma az ismeretközvetítésen túl egyre erőteljesebben fogalmazódik meg a nevelési és oktatási intézményekben a mentálhigiénés szemlélet kialakításának igénye. Ehhez azonban elengedhetetlen a

mentálhigiénés feladatokat elvégezni képes pedagógus, aki hiteles személyiségként képes az empátiára, toleranciára. Ahhoz, hogy a pedagógus idejében tudjon segíteni a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyerekeknek egyrészt gyógypedagógusnak kell lennie, aki felismeri, ha a tanítványa tanulási nehézségekkel (is) küszködik; másrészt kommunikátornak, aki nemcsak kollégáival és a szülőkkel, hanem a gyermekkel is képes partneri kapcsolatot kialakítani; ugyanakkor csoportdinamikai szakértő is, aki képes kezelni a csoporton belül lejátszódó folyamatokat, képes a mássága miatt kirekesztődött fiatal a közösségbe visszavezetni, nehogy a kamasz deviáns csoportba kerülve bűncselekményt kövessen el; illetve pszichológusként a serdülő problémáit felismerve segíteni tud a felnőtté válás nehézségeiben. Természetesen az itt felsoroltaknál jóval árnyaltabb a 21. századi pedagógus szerep- és feladatköre, én csupán néhány jelentős elvárásra tértem ki.

Az általam vizsgált esetekben a pedagógusok nem tudtak megfelelni ezeknek a feladatoknak, de ennek nem kizárólag ők az okai: a problémák megoldásában gyakran nem kértek segítséget a gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagoktól, így egyedül maradtak egy olyan helyzetben, ahol megfelelő gyermekvédelmi tudás nélkül kellett helyt állniuk.

A fiatalok bünelkövetők iskolai pályafutását vizsgálva elkerülhetetlenül szembesültünk a hazai iskolarendszer szelektivitásával. Ha *Bourdieu* reprodukciós hipotéziséből indulunk ki, akkor az iskola, az oktatás funkciója a fennálló társadalmi viszonyok konzerválása, azaz az iskola szükségképpen visszatükrözi a társadalom folyamatait. A szocializáció során az egyenlőtlenségeket átörökítik a jövő nemzedékének: a jobb társadalmi helyzetben lévő család gyermekének nagyobb esélyei lesznek a versenypozíció megszerzésében, hiszen „minden család átad gyermekeinek egy bizonyos kulturális tőkét és egy bizonyos ethoszt, hallgatólagos és bensőleg magáévá tett értékrendszert, ami – többek között – meghatározza az egyének a kulturális tőkével és az iskolarendszerrel szembeni magatartását.” (*Bourdieu*, 1967. 291-292. o.) Úgy gondolom, hogy egyet lehet érteni a francia oktatásszociológussal, hogy az egyenlőtlenség problémáját az iskola önmagában nem tudja megoldani. A közoktatási intézményeknek azonban maguknak is keresniük kell az esélyegyenlőtlenség feloldásának lehetőségeit. A különböző stratégiák

kimunkálásán túl úgy is, hogy „tudatosan próbálnak ellenszegülni azoknak a látens mechanizmusoknak, amelyek különböző dimenziókban megjelenve, egymást erősítve járulnak hozzá a tudáselosztásban meglévő egyenlőtlenségekhez.” (Podráczky, 2003. 4. o.)

A következőkben azokat a mechanizmusokat tekintem át, amelyek közvetlenül-közvetve hozzájárultak a fiatal bűnelkövetővé válásához. Szinte mindegyikük életéből hiányzott az óvoda (a 25 főből saját bevallásuk szerint négyen jártak óvodába), így nem történt meg az iskolai életre való felkészítésük, az egészséges életmóddal kapcsolatos alapvető szabályok elsajátítása, a kidolgozott nyelvi kód megismerése. Mindez komoly gondokat okozhat a gyermek oktathatóságánál, hiszen a korlátozott nyelvi kóddal rendelkező gyermek kidolgozott nyelvi kóddal kommunikáló környezetbe került (Bernstein, 1996).

Általánosan megfigyelhető jelenség volt (28 fő), hogy hátrányos szociokulturális helyzetükből, nemzetiségi hovatartozásukból adódóan mindegyikük az adott város, község, falu „leggyengébb iskolájába, a kisegítőbe” került, vagy pedig az iskola adott évfolyamának „legrosszabb osztályába.”

A pedagógusok gyakran nem vették figyelembe a gyerekek otthonról hozott kulturális szokásait, értékrendszerét – azt inkább magyarázat nélkül elítélték, ezzel bizonytalanságba hagyva a gyermeket a két értékrend közötti választásnál. Ha a konstruktív pedagógia alapelvét elfogadjuk, miszerint a tanulók nem egyszerűen rosszul tudnak valamit, hanem valamiért „másképp tudják”, akkor a gyerekek „magukkal hozott”, előzetes tudását is más szemmel kell nézni. A fiatalok előzetes ismereteinek figyelmen kívül hagyása komoly nehézséget okozhatott a tanulással, iskolával kapcsolatos pozitív attitűd kialakulásában, illetve a differenciálásban (Nahalka, 1998).

A differenciálás problémája már a 19. század végétől foglalkoztatja a pedagógiai gondolkodókat, ma pedig központi szerepet kap ez a kérdés a szakirodalomban. Elméletben mindenki fontosnak tartja a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztést, azonban ennek gyakorlati megvalósulása hagy némi kívánnivalót maga után. A fiatalok (15 fő) elmondása alapján a pedagógusok jelentős része a differenciálásra nem helyezett nagy hangsúlyt. Több esetben is

megfogalmazták, hogy unalmas volt az óra, a „*tanár elől valamit magyarázott, amiből egy szót sem értettem.*” (2. fiú)

A külső iskolákból származó pedagógiai véleményekben az értékeléssel kapcsolatos problémákkal is szembesülhettem. Köztudott, hogy általában a pedagógus, amikor osztályoz, öntudatlanul is figyelembe veszi azt, hogy a gyerek és családja miként viszonyul az iskolához, a pedagógushoz, ezzel pedig a hátrányos helyzetű gyerek helyzete az iskolában még inkább kilátástalanná válhat. Számos, a fiatalok által elmondott élmény arra utal, hogy a pedagógusok ahelyett, hogy a tanulók tantárgyi teljesítményét értékelték volna, a minősítésbe gyakran beleszámították a gyermek tanulási motivációját, magatartását, kulturális szintjét: „Egyszer volt olyan, hogy nagyon tanultam, de a tanár azt mondta, hogy biztosan csaltam, mert eddig még sose látott tanulni.” (4. fiú) Elmondható, hogy a kutatásban részt vett fiatalok többségénél hiányzott a helyzetfeltárássra irányuló diagnosztikus és a fejlesztést-formálást segítő formatív értékelés, ehelyett elsősorban a minősítő, szummatív értékelés dominált a tanítás folyamatában.

Mindezek a pontok is rámutatnak arra, hogy a gyerekek otthonról hozott hátrányait az iskolának nem sikerült csökkenteni, sőt inkább erősítette ezt, s ezzel is közvetve elősegítette a fiatal kriminalizálódását. A közoktatás alapvető feladatának tartjuk, hogy alkalmazkodjon „a gyermekpopuláció igen eltérő nevelhetőségéhez, és magának (t. i. iskolának – megjegyzés tőlem) kell a közoktatási rendszerén belül olyan fejlesztési feltételeket, nevelési, oktatási körülményeket biztosítania, amely az összes gyermek egyedi nevelhetőségéhez igazodik, és mindegyik gyermeknél képes megvalósítani az általános alapkövetelményeket.” (Illyés, 2000. 1. o.) Ezt pedig véleményem szerint a különbözőséget elfogadó, mindenkivel szemben toleráns, multikulturális, komprehenzív iskolarendszer lenne képes megoldani.

V. 3. 3. Aszódi Javítóintézetben folyó oktatás-képzés

Ahogy azt már korábban is említettem, az Aszódi Javítóintézet egyik legfőbb célja az, hogy megfordítsa a fiatalok kriminalizálódásának folyamatát, segítséget adjon az újrakezdéshez, éppen ezért pedagógiai programjában a személyiségfejlesztés mellett az oktatás és a képzés is központi helyet kap, melyet az intézeten belül működő általános iskola és szakiskola lát el. A jogi szabályozás (30/1997. (X. 11.) NM rendelet a javítóintézetek rendtartásáról) szerint az alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező fiatakorút – ha tanköteles – be kell írni általános iskolába, ha a tankötelezettsége megszűnt, kérelmére biztosítani kell, hogy általános iskolai oktatásban részt vehessen. A valamiféle fogyatékkal élő fiatalok számára a fogyatékos típusának megfelelő iskolai oktatást kell biztosítani. Ha a fiatakorú tanítási év közben érkezik, lehetővé kell tenni, hogy haladéktalanul bekapcsolódjon az oktatásba. Az intézet mindenki számára köteles biztosítani a tanuláshoz szükséges eszközöket.

A bármely okból hátrányos helyzetben lévő, a beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő tanuló felkészülését egyéni foglalkoztatás keretében segíteni kell. Azt a fiatakorút, aki általános iskolai tanulmányait befejezte, életkora, érdeklődési köre, képességei és egészségi alkalmassága figyelembevételével be kell vonni az intézetben folyó szakképzésbe, melyet a szakképzésre vonatkozó jogszabályoknak megfelelően kell szervezni.

Ez azonban nem könnyű feladat, hiszen a fiatalok több éves kihagyás után ülnek az iskolapadba, kevés motivációval, viszont annál több kudarcélménnyel. Az intézetbe került fiatalok bizonyítványa rendszerint nem tükrözi az annak megfelelő tudást, általában alacsonyabb osztályban kezdik el a tanulmányaikat. Az iskoláról és a tanulásról alkotott véleményük igen negatív: szükséges rossznak tartják, a minél magasabb fokú iskolai végzettség megszerzése nem szerepel terveik között. A körülményeket nehezíti, hogy a tanév bármely hónapjában érkezhet új tanuló a csoportba, akinek felzárkóztatása, korrepetálása a nevelők feladata. Mindezen feladatok ellátását a javítóintézetben belül működő Általános Iskola, Szakiskola és Speciális Szakiskola látja el.

Az iskola alapfeladatait a Btk-ban, a Bv.tvr-ben, a Köznevelési Törvényben, a Rendtartásban, a NAT-ban és Kerettantervben, valamint a Munka Törvénykönyvében előírtak szerint valósítja meg. Az iskola egyrészt felnőttoktatás keretében működő általános iskola (1-8. osztállyal), másrészt 2 évfolyamos szakiskola is. Az iskola felvállalja szaktanfolyamok szervezését, valamint felzárkóztató programok működtetését is.

Az iskola, a növendékek sajátos helyzete meghatározza az oktatás körülményeit, formáját, módszereit, lehetőségeit. A mit és hogyan tanítsunk kérdések megválaszolásánál abból kell kiindulni, hogy kiket tanítanak. A már korábban hangoztatott alacsony tanulási motiváció mellett meg kell küzdeni azzal, hogy ezek a fiatalok egyáltalán nem is tudják, hogyan kell tanulni, komoly problémáik vannak az értő olvasással, figyelmük csapongó, több esetben nem alakult ki feladat tudatuk. Éppen ezért az iskola tantestülete alapvetően fontosnak tartja a növendékek értelmi képességeinek, tudásának felmérését. Helytelen lenne, ha kizárólag a kint elvégzett osztályt vennék figyelembe, hiszen a bizonyítvány nem mindig tükrözi a tényleges tudást.

Az osztályba sorolást követően érdemes átgondolni a mit tanítunk kérdéskört. Természetesen alapul a NAT-ban és a Kerettantervben meghatározott tananyag tartalom szolgál, de maximálisan figyelembe kell venni a fiatalok terhelhetőségét, érdeklődési körét. A fiatalok szükségleteinek, törekvéseinek és érdeklődésének figyelembevétele alapvető elvként jelenik meg az oktatás tartalmának meghatározásában. A javítóintézeti fiataloknak közvetítendő tananyag tartalom kiválasztásánál szem előtt kell tartani, hogy az elméleti jellegű ismeretek helyett a mindennapi életben használható, a társadalmi beilleszkedést elősegítő képességeket, készségeket, komplex és integrált ismereteket sajátítsanak el. Emellett az iskola fontosnak tartja, hogy a fiatalok otthonról hozott kultúráját (itt elsősorban a romákra gondolok) is beépítsék a közvetítendő tartalomba.

Nem mindegy, hogy az ismeretek közvetítése milyen szervezési munkaformában történik meg. Ezek a fiatalok a külső iskolában elsősorban a frontális munkával találkoztak, amely tudjuk elsősorban azoknak a gyerekeknek kedvez, akik tudnak és akarnak az oktatás közös menetében a pedagógussal együtt haladni.

Ehelyett inkább az adaptív oktatás ajánlható, ahol az egyéni sajátosságokra tekintettel levő differenciálás (differenciált fejlesztést és/vagy öndifferenciálás megfelelő körülményeinek a biztosítása) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatás érvényesül (M. Nádasi, 2001. 29. o.). Az adaptív oktatáshoz kapcsolódó szervezési módok (az egyéni sajátosságokra figyelő frontális osztálymunka, csoportmunka, páros munka, egyéni munka, a részben egyénre szabott munka, a teljesen egyénre szabott munka, az individualizált munka) megszervezésénél elengedhetetlen a fiatalok tudásának, aktivitásának, egyéni munkavégzésének, együttműködési képességének fejlettségét megismerni. Az adaptív oktatás, a differenciálás alkalmazása szükségszerűen többletmunkával jár a pedagógus számára, de hatékonysága többszörös: a fiatalok aktív résztvevőivé és nem csupán „elszenvedőivé” válhatnak az oktatás folyamatának.

A fiataloknak iskolai értékeléssel – vagy inkább minősítéssel – kapcsolatos rossz tapasztalataik nagyban befolyásolták tanulási motivációjukat. Az értékelésnél alapvető, hogy az ne minősítő, szummatív legyen, hanem elsősorban diagnosztikus. Az Aszódi Javítóintézet iskolájában az értékelés fő funkciója a fiatalok állapotának leírása, így az osztályozás mellett szöveges értékelést is találunk. Úgy gondolom érdemes idézni az egy – két szöveges értékelést:

- „.... úgy érzem, felülmúlta önmagát, majdnem közepesen végezte az első félévet. Dícséretet érdemel.”
- „.... szereti a biológiát, ebben járatos is. A hangos olvasás jól megy, az értő vizsgot gyakorlásra szorul. Ezzel a tanulása is könnyebbé válna.”¹¹⁶

Ahhoz, hogy az adaptív oktatás, a komprehenzivitás szemlélete érvényesülhessen, szükséges néhány feltétel biztosítása. Felkészült, lelkes, pedagógiai kultúrával rendelkező pedagógusokban nincs hiány Aszódon és Rákospalotán, de jó lenne munkájukat segíteni olyan segédanyagokkal, tankönyvekkel, amelyek figyelembe veszik a javítóintézeti fiatalok és pedagógusok sajátos helyzetét, megkönnyítik a differenciálás korántsem könnyű feladatát. Szükség lenne arra is, hogy a kikerülésüket követően a fiataloknak biztosítsunk olyan iskolát, ahová képesek lesznek beilleszkedni. Mindez nagyon nehéz feladat, számtalan akadályba

¹¹⁶ Az idézetek a növendékek iratanyagában fellelhető iskolai bizonyítványokból származnak.

ütközhetünk: vajon az intézetben eltöltött 1-3 év elegendő lesz arra, hogy a fiatal tanulási motivációja kikerülését követően is fennmaradjon? Találunk-e olyan iskolát, ahol egyrészt képes lesz megfelelni a követelményeknek, másrészt a jövőjét megalapozó képzésben részesül?

Az intézetben és az iskolában folyó munka sikerességét mi sem bizonyítja jobban, minthogy a növendékek közül többen szeretnék az intézetből történő elbocsátásuk időpontját késleltetni azért, hogy tanulmányaikat befejezhessék. Az intézet támogatja ezeket a törekvéseket, de az ő lehetőségeik is korlátozottak.

V. 4. Vélemények a javítóról és a további életútról

A javítóintézet pedagógiai munkájának elemzése során nagyon fontosnak tartottam, hogy magukat az itt élő nevelteket is megkérdezzem az intézetről. Az intézetről viszonylag kedvező kép körvonalazódott a fiatalok elbeszélése alapján, hiszen a 30 interjúalany közül 19 fő abból indult ki, hogy „szerencsés vagyok, mert abboz képest, hogy milyen kemény bűncselekményt követtem el, örülök, hogy ilyen laza helyre kerültem.” (23. fiú) A „lazaság” mellett kiemelték a nyitottságot – főleg azok említették meg ezt, akik előzetes letartóztatásukat büntetés-végrehajtási intézményben töltötték –, illetve többen kollégiumhoz (14 fő) hasonlították. Nagyon jól látható az a különbségtétel, amit megtettek a börtön és a javítóintézet között: legalapvetőbbnek azt tartották, hogy a javítóintézet esélyt ad arra, hogy életcéljaikat megvalósítsák, mert lehet művelődni, szakmát tanulni.

Az intézeten belüli élettel szemben több területen fogalmazódott meg kritika. Az egyik az *ingerszegénységre* utaló megjegyzések voltak: az itt nevelkedő fiatalok eddigi élete teli volt eseménnyel, pörgéssel, folyamatosan mentek ide-oda, és most másfajta és jóval kevesebb ingerrel rendelkező környezetbe kerültek, amit főleg az első hónapokban igen nehezen viseltek el a fiatalok: „Az első hónapok elég lassan teltek el. ... Színte minden nap ugyanazt csináltam.” (22. fiú) A nevelők mindkét intézményben törekednek arra, hogy minél több programot biztosítsanak a fiataloknak, de ezek nyilván nem ugyanazt az érzést nyújtják, mint a játéktér, a bulik világa.

A fiatalok számára az intézetben az a legrosszabb, hogy *távol vannak családjuktól*. Bár – ahogy azt korábban is láttuk (v. ö. V. 1. fejezet) – nem minden esetben volt jó kapcsolatuk családjukkal, ennek ellenére ragaszkodnak hozzájuk. Az első hónapokban – még nem mehetnek szabadságra és eltávozásra – legnagyobb eseményként a családtagok látogatását élték meg. Az intézet – legalábbis kívülről így éreztem – törekszik a családokkal való kapcsolat ápolására, a fiatalok számára azonban ez nem egyértelmű. Többen megfogalmazták, „bár többször engedélyeznék a szülők látogatását” (23. fiú)¹¹⁷.

¹¹⁷ Érdemes kiemelni, hogy az intézet minden vasárnap ad lehetőséget arra, hogy a szülők, hozzátartozók meglátogathassák a fiatalokat.

Többen is megfogalmazták, hogy jobb lenne, ha nem kellett volna idekerülniük, bár sose ismerte volna meg az intézetet, arról azonban mintha elfeledkeztek volna, hogy javítóintézetbe kerülésükhöz nekik is „kellett tenniük valamit”. Tettük megítélésében kevésbé jelent meg (5 fő) a büntudat, inkább azon „mégelődtek”, hogy itt kell lenniük. Nem azért bánták meg, mert valakit megkárosítottak, hanem azért, mert „nem érte meg ennyi pénzt”. Mindez némileg ellentmond a *Kökönyi Gyöngyi* és *Negrea Vidia* vizsgálatában (*Kökönyi és Negrea*, 2001) olvasottaknak, akik a bocsánat, a megbánás és a helyreállítás gondolatát érzékelték a fiatalok gondolkodásában.

A család és a barátok hiánya mellett a *bezártság*, a *bizonytalanság* érzését hangsúlyozták ki: „*Amikor idekerültem, tartottam attól, hogy mi lesz velem. A bátyám sokat mesélt a börtönről, azt hittem, hogy velem is az fog történni.*” (22. fiú) Általános tendenciaként figyelhető meg a fiatalok magatartásában – elbeszéléseik szerint – a bizonytalanság kompenzálása, amelynek egyik legfőbb módszere a bűncselekményeik, „balhéik” elmesélése; a határok kipróbálása. Nem véletlen, hogy az első heteket követően – főleg a befogadás első hónapja után – a leggyakoribbak a házirend elleni vétségek.

Kritikaként fogalmazták meg az *ellátást*: kifejezetten elégedetlenek voltak az étellel (24 fő), kevesellték, illetve többen hosszan ecsetelték, hogy mennyire íztelen az ebéd: „*Amúgy az étkezés nem jó. A levesek mind vízízű, meg fűszertelen. ... A legnagyobb probléma a kajában, hogy kevés a gyümölcs, így sok gyerek szenved vitaminhiányban.*” (22. fiú)

Pozitívként élik meg a fiatalok, hogy itt sokkal több lehetőségük van a tanulásra, szakmát tanulhatnak, ami későbbi beilleszkedésüket is elősegítheti. Számomra az interjúkészítés során megválaszolatlan kérdésként jelent meg, mennyire gondolják ők ezt komolyan, valóban belső motivációról van-e szó, vagy inkább azért emelik ki értékként a tanulást, a szakmát, mert tudják, hogy az intézetben tanúsított megfelelő magatartás, teljesítmény is szempontként jelenik meg a büntetés-végrehajtási bíró intézkedésében az ideiglenes szabadon lábra helyezés mérlegelésekor.

Az interjúkban a nevelőkkel való kapcsolatra is többen kitértek (8 fő), elsősorban a pozitívumokat emelték ki, a megértés, a segítség dominált felsorolásukban: „*A nevelőknek elég sok mindent köszönhetek, mert sok mindenben segítettek, és*

megértőek voltak még akkor is, ha esetleg valami rosszul sült el. Mindig tudom, hogy mire számíthatok tőlük, és ez jó.” (19. fiú) 12 fiatal fogalmazta meg, hogy ez az utolsó esélye arra, hogy visszamenjen a „tisztességes útra”, és ebben a nevelők sokat segítenek. Természetesen vannak konfliktusok a nevelőkkel, ez a neveltek szerint abból adódik, hogy *„nem szoktam hozzá, hogy valaki megmondja nekem, mit csináljak.”* (7. fiú) Általánosan azt tapasztalják, hogyha betartják a szabályokat, együttműködnek a nevelőkkel, akkor *„jól ki lehet jönni velük.”* (7. fiú)

A javítóintézeti élmények hatására szinte mindegyikük megfogalmazta (23 fő), hogy kikerülve innen biztosan nem fog bűnözni, azonban konkrét életterveket nem fogalmaztak meg, inkább a szerencséire, a sorsra akarnak támaszkodni¹¹⁸.

¹¹⁸ A kutatás nem tűzte ki célul a jövőkép feltárását, de a későbbiek során mindenképpen fontosnak tartom a téma alaposabb vizsgálatát.

VI. Nevelésre ítélték között

„*Fogalmam sem volt arról, hogy kik dolgozhatnak egy javítóintézetben. Smasszerek? Felügyelők?*” – ezekkel a szavakkal kezdte egy egyetemi hallgató a javítóintézetekről szóló dolgozatát. Joggal merülhetett fel benne ez a bizonytalan kérdés, hiszen a javítóintézeti világról viszonylag kevés ismerettel rendelkezünk. Bár az utóbbi években egyre több kutatás foglalkozik a fiatalkori bűnelkövetés problémakörével, a javítóintézeti neveltekkel (*Papházi, 2001*), az itt dolgozó kollégák mégis mintha kimaradtak volna ezekből a kutatásból. A *B. Aczél Anna* és *Darvas Ágnes* által végzett vizsgálat óta a kutatók nem a javítóintézeti pedagógusokra fókuszálták a figyelmüket.

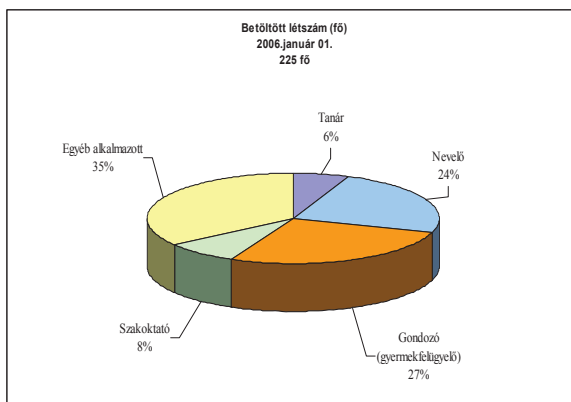
Ebben a fejezetben a kutatásnak azt a részét mutatom be, amely pedagógustársadalmunk e kevésbé ismert és elismert csoportjával, a javítóintézeti pedagógusokkal foglalkozik. Az eredmények közlése során felhasználtam annak a kérdőíves kutatásnak¹¹⁹ az adatait, melyet 2005-ben végeztem javítóintézeti pedagógusok között. A pedagógusokkal készített életútinterjú (16 fő) segítségével megnéztem a javítóintézeti pedagógussá válás folyamatát, a pályaszocializáció alakulását. Igen fontosnak tartottam a növendékekkel foglalkozók nézeteinek feltárását is a fiatalkori bűnelkövetőkről, a javítóintézet helyéről és helyzetéről napjaink társadalmában. Részletesen foglalkozom a javítóintézetben dolgozók munkáját nehezítő tényezőkkel mind makro-, mind pedig mikroszinten; illetve a továbbképzéssel kapcsolatos igényekkel.

¹¹⁹ A kutatásban való részvétel önkéntes volt, amely a kutatócsoport számára eléggé nagy nehézséget okozott. A kiosztott 150 kérdőívből csupán 69 érkezett vissza kitöltve, mely a teljes populációnak kevesebb, mint felét jelentette.

VI. 1. A javítóintézeti pedagógusok képzettsége

Mit takar a „javítóintézeti nevelő” megnevezés? Hová sorolható? Hová tartoznak a javítóintézeti pedagógusok? - Igen nehéz helyzetben van az, aki e szempontok szerint szeretné definiálni a javítóintézeti nevelő fogalmát, hiszen ha megnézzük a jogi dokumentumokat, látható, hogy az itt dolgozó pedagógusokra is a közoktatási törvény vonatkozik, illetve a 30/1997. NM rendelet¹²⁰ 1. és 2. számú melléklete szabályozza az itteni pedagógusok végzettségét és munkakörét. A rendelet szerint a javítóintézeti nevelőnek szükséges rendelkeznie felsőfokú végzettséggel, amely jelenthet tanító, tanár, nevelőtanár, pedagógiai előadó, gyógypedagógus, szakoktató, vagy pszichopedagógus (a továbbiakban együtt: pedagógus szakképzettség) képzettséget, vagy pszichológusi, vagy pedig felsőfokú szociális szakképzettséget. E tényből kiindulva talán nem meglepő, hogy az Aszódi Javítóintézetben a pedagógusok összetétele igen vegyes képet mutat mind az életkor, mind az iskolai végzettség tekintetében.

Az aszódi intézet statisztikai adatait¹²¹ vizsgálva látható, hogy 2006. január elsején 225 fő dolgozott az intézetben, ahol a fiatalokkal foglalkozók aránya a következőképpen alakult:



10. ábra: Az Aszódi Javítóintézetben dolgozók arányának alakulása (2006. január)

¹²⁰ 30/1997. (X. 11.) NM rendelet A javítóintézetek rendtartásáról

¹²¹ Az intézettel kapcsolatos statisztikai adatokat Szarka Attila Igazgató Úr bocsátotta rendelkezésemre.

Az átlagéletkor a tanárok csoportjánál 50 év, a nevelőknél 45 év. A korábban említett kutatásban résztvevők életkori eloszlását tekintve hasonló tendencia volt érzékelhető: a résztvevők elsősorban a 36-50 év közötti korosztályból kerültek ki (43 fő), ugyanakkor szemmel látható, hogy mind a két (aszódi és rákospalotai) intézményben megjelenik a 30 év alatti korosztály is (12 fő).

A nemek arányát tekintve a férfiak száma magasabb az Aszódi Javítóintézetben, a Rákospalotai Javítóintézetben értelemszerűen a női kollégák vannak nagyobb számban. Az Aszódi Javítóintézetben a férfiak felülreprezentáltságának okai között szerepel az intézet zárt jellege, az itt lakók neme, valamint az Aszódi Javítóintézetben folyó szakképzés, ami miatt a szakoktatók között elsősorban férfiakat találhatunk. Érdekes adalékként szolgálhat, hogy az interjúk során is többen kiemelték azt a tényt, miszerint Aszódon az utóbbi 15 évben jelentek meg női nevelők, akiknek a beilleszkedése egyáltalán nem volt könnyű feladat: *„ki kellett vívniuk helyüket az intézetben nemcsak a fiúk, de a férfi kollégák között. Az elmúlt években döbbenek rá, hogy szükség van a női nevelőkre, hiszen gyakran ők testesítik meg a fiúknak az anyai gondoskodást.”* (P. 55 éves nő)

Érdemes megnézni az intézetekben dolgozók iskolai végzettségét is. Mind a két intézetben – betartva a törvényi szabályozást – rendelkeznek felsőfokú pedagógus végzettséggel a fiatalokkal foglalkozó pedagógusok (tanárok, illetve nevelők). A gyermekfelügyelők legalább érettségit, illetve OKJ-s szakmai végzettséget szereztek. Az iskolai végzettséget heterogenitás jellemzi. A már említett kérdőíves kutatásban résztvevők adatait szemlélve igen sokféle végzettséggel¹²² találkozhatunk (lásd 5. számú melléklet).

Az intézetekben a fiatalokkal foglalkozó pedagógusoknál a végzettség tekintetében vezet a tanári diploma, de gyakori a szociálpedagógus, szociális munkás végzettség, és tudunk gyógypedagógiát végzett kollégáról is. Az életkori megoszlás és az iskolai végzettség kapcsolatát vizsgálva – kiindulva a képzés átalakulásából – arra a következtetésre lehet jutni, hogy a fiatalabb korosztálynál nagyobb számban jelenik meg a szociális munkás, szociálpedagógusi, pszichopedagógusi végzettség, míg az idősebb korosztály vagy óvó-, tanító- vagy tanárképző főiskolát végzett el. Többen két,

¹²² A kutatásban részt vettek iskolai végzettségével kapcsolatban fontos kiemelni, hogy – mivel szakoktatók is szerepeltek kutatási mintánkban, így a szakmunkásképző végzettség is szerepel.

illetve három diplomával is rendelkeznek: megfigyelhető, hogy vannak olyanok, akik diplomájukat (műszaki, közgazdasági) egészítették ki pedagógusi végzettséggel; illetve a 90-es évek végétől többen a szociális szférához kapcsolódó végzettséget szereztek (például szociálpolitikus, szociológus). A szakoktatói munkát végzők között kevésbé vannak jelen felsőfokú végzettséggel rendelkező kollégák (2 főről tudok az Aszódi Javítóintézetben), ők elsősorban szakmunkásképzőt, illetve szakközépiskolát végeztek. Fontos szempontként jelenik meg, hogy a kérdőíves kutatásban részt vettek 75%-a levelezőn vagy esti tagozaton végezte el tanulmányait, nappali tagozaton végeztek elsősorban a fiatalabb 25-35 éves generáció közül kerültek ki. Interjúalanyaim között 4 fő szakközépiskolai végzettséggel, 6 fő tanítói diplomával rendelkezett, 6 fő pedig egyetemi (tanári vagy szociális) végzettséget szerzett. A 16 főből 9 fő végezte estin vagy levelezőn a felsőfokú tanulmányait.

Ami visszaköszön a 20 évvel ezelőtti kutatásból (*B. Aczél Anna és Darvas Ágnes* már említett vizsgálódásaira utalok), hogy nincs igazán adekvát képzés erre a területre. A kérdőíves kutatásban feltett kérdésemre, t.i. mennyire érzik azt, hogy felkészítették őket a tanulmányaik során az itt végzett munkára, a képzés szempontjából nem túlzottan kedvező eredményeket kaptam: 21 fő (30%) szerint a felsőoktatásban megszerzett ismeretek egyáltalán nem segítik munkáját, míg 35 fő egy-két területen kapott jó alapot munkája elvégzéséhez bevétele szerint.

Érdeemes megjegyezni, hogy az interjúkban a képzés során elsajátított konkrét területek felsorolásánál inkább általános részeket emeltek ki (például pedagógia, pszichológia), illetve a szaktárgyi, szakmódszertani tárgyakat hangsúlyozták, 5 esetben soroltak fel pszichológiához kapcsolódó témákat. A képzésben dolgozók számára is átgondolandó problémát vetett fel egyik interjúalanyom: *„A főiskolai tanulmányaim során (15 éve) sose hallottam arról, hogy vannak olyan gyerekek, akik nem illeszthetők bele az átlagba, hogy mások valamilyen szempontból. Szerintem, akik tanítottak, nekik sem volt fogalmuk erről. Ők egy zárt világban élnek, kikutatták magukat, lehet, hogy van némi tapasztalatuk, de nem vagyok biztos abban, hogy valóban tudják, mi zajlik a valódi közoktatási – nevelési világban.”* (K. 45 éves nő). A fiatalabb generáció sem volt sokkal jobban megelégedve a képzés során szerzett ismeretekkel, tapasztalatokkal: *„Mi már tanultunk a hátrányos helyzetről elméletben. A gyakorlat*

az valahol elmaradt. Saját bőrömön tapasztaltam meg azt, hogy egy gyakorlóiskolához képest mennyire más egy ilyen intézet.” (D. 31 éves nő)

A negatív vélemények mellett meg kell említeni azt is, hogy interjúalanyaim közül 7 fő érezte úgy, hogy megfelelően vagy kiválóan felkészítették tanulmányai során a javítóintézeti munkára. Különbséget éreztem a válaszóknál abból a szempontból, hogy ki milyen feladatkört tölt be az intézeten belül. Az iskolában oktató tanárok, illetve szakoktatók jóval elégedettebbek voltak felkészítésükkel, mint a nevelők.

Elgondolkodtató volt az az információ, miszerint a szociálpedagógiát végzetteken kívül (3 fő) nem hallottak a képzésük során a javítóintézet fogalmáról, a fiataalkori bűnelkövetés problematikájáról, azaz amikor elkezdtek dolgozni e területen, az általános pedagógiai és pszichológiai ismereteiken és szaktárgyi tudásukon kívül nem voltak felkészítve a gyermekvédelem területére.. A pedagógiai végzettséggel rendelkezők kevésbé érezték magukat tájékozottnak a jogi, gyermekvédelmi ismeretekben, míg a szociális munkások kiemelték értéként, hogy nagyon jó empátiás készségfejlesztő képzésben részesültek, de a legtöbb képzőhely nem nyújtott számukra gyermekvédelemben is hasznosítható módszerekről tudást és pedagógiai alapismeretet. Az interjúk alapján elmondható, hogy a kutatásban résztvevők szerint leginkább a szociálpedagógiai, pszichopedagógiai képzés nyújt olyan ismereteket, ami ezekben a típusú intézetekben használható tudást jelent.

A képzéssel kapcsolatos problémára azért is fel kell hívni a figyelmet, mert a kérdőíves kutatásban részt vettek 50%-a teljes mértékben egyetértett azzal az állítással, miszerint a javítóintézeti növendékekkel való foglalkozás eltérő pedagógiai tudást, módszertant igényel. Ezt az interjúkban is kiemelték: *„Tanítottam közoktatásban, egy „mezői iskolában”, de szerintem itt más kell. Itt a kiscsoportos foglalkozás alapvető követelmény, szinte a személyreszabott, egyéni bánásmódot kell alkalmaznom. Sokkal kiemeltebb szerepet kap a differenciálás, a diagnosztizálás. Erre szerintem nem készített fel a képzés. Sokat tanultam itt az intézetben a gyerekekről, a pokolról és nem utolsósorban magamról.” (B. 45 éves férfi)*

Fontos jellemzője az itt dolgozó pedagógusoknak, hogy nem a javítóintézet az első munkahelyük: interjúalanyaim közül csak 4 főnek volt az első munkahelye az intézet, 8 fő különféle közoktatási intézményből (óvoda, általános iskola, középiskola,

kollégium) jött át, míg 4 fő korábban nem pedagógiához kapcsolódó területen dolgozott (biztosítási tanácsadó, szakmunkás, katonatiszt, művelődésszervező).

Ha röviden össze szeretnénk foglalni a javítóintézeti pedagógusok összetételét, a közoktatásból is jól ismert jelenséggel szembesülünk: a nagy tapasztalattal rendelkező kollégák mellett az elmúlt évtizedben mind a két intézetben megjelentek a – gyakran másfajta szemléletmóddal, szakmai szocializációval rendelkező – fiatalabb kollégák. Az intézet jellegéből adódóan érdekes kettősséggel találkoztam: a pedagógiai és a szociális szféra egyaránt képviseltette magát, bár megfigyeléseim szerint az igazi, egymást támogató és kiegészítő együttműködés még nagy némi kívánnivalót maga után.

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy miként válik valakiből javítóintézeti pedagógus, hogyan jut eszébe valakinek az, hogy egy zárt intézetbe helyezkedjen el pedagógusként. A következőkben a javítóintézeti pedagógussá válás folyamatát tekintem át kutatási eredményeim segítségével.

VI. 2. A javítóintézeti pedagógussá válás útja

A pedagógussá válás folyamatának kutatása igen közkedvelt terület (lásd *Falus*, 2007), azonban – tudomáson szerint – eltekintve *B. Aczél Anna* és *Darvas Ágnes* vizsgálódásaitól, az elmúlt 25 évben nem vizsgálta még senki a fiatalok bünelkövető fiatalokkal foglalkozó pedagógusok pályaszocializációját. A pedagógusokkal készített interjúk egyik központi témája a javítóintézeti pedagógussá válás folyamata volt. Arról kérdeztem a kollégákat, hogy miként kerültek a pedagógusi pályára, illetve az intézetbe. Fontosnak tartottam elkülöníteni a két területet, hiszen igen nagy különbség volt észrevehető: interjúalanyaimnak több mint a fele (10 fő) kezdettől fogva tanári, tanítói, óvodapedagógusi pályára készült, csak két személy emelte ki, hogy ő tudatosan választotta ezt a munkahelyet: *„Azért mindig is tudtam, hogy bátrányos helyzetűekkel akarok foglalkozni, olyanokkal, akik valami miatt kiszorulnak a társadalomból. Nekem ez az első munkahelyem, tudatosan kerestem, vártam a lehetőséget, hogy bekerülhesek ide. Már a főiskolai tanulmányaim során tudtam, hogy én javítóintézetben szeretnék dolgozni.”* (E. 27 éves nő).

A másik csoportot azok alkották (6 fő), akik közoktatási tapasztalattal rendelkezve más területről kerültek az intézetbe. Itt két út körvonalazódott: interjúalanyaim között volt olyan, akinek az előző munkahelye az összevonásokat követően megszűnt, és saját bevallása szerint is azért jött javítóintézetbe, mert *„itt volt munka, nem tudtam, hogy hová jövök, mi történik itt. De nem bántam meg, bár sose hittem volna, hogy egy javítóintézetben fogok tanítani.”* (F. 47 éves férfi) Három interjúalany is kiemelte, hogy egy intézetben dolgozó kolléga hívta ide, illetve a főiskolai külső gyakorlatát az intézetben töltötte, és *„3 bétén belül megfertőződtem”* (Zs. 27 éves nő) Itt érdemes megemlíteni az intézet egy sajátos feladatkörét: mind az Aszódi, mind pedig a Rákospalotai Javítóintézet gyakorlóterepként is funkcionál a leendő szociális munkások, pszichopedagógusok, szociálpedagógusok és pedagógia szakos hallgatók számára. Az intézet igazgatói szerint ez számukra is nagyon jó lehetőség arra, hogy a lelkes, szakmailag kiemelkedő pályakezdő fiatalokat az intézetbe „vonzzák”.

Jellegzetes sajátosságként jelentek meg az Aszódi Javítóintézetben a „javítóintézeti dinasztíák”: több interjúalany említette, hogy valamelyik szülője az intézetben dolgozott: *„Az apám dolgozott itt először, ő mondta, hogy ne hogy ide jöjjelek dolgozni.*

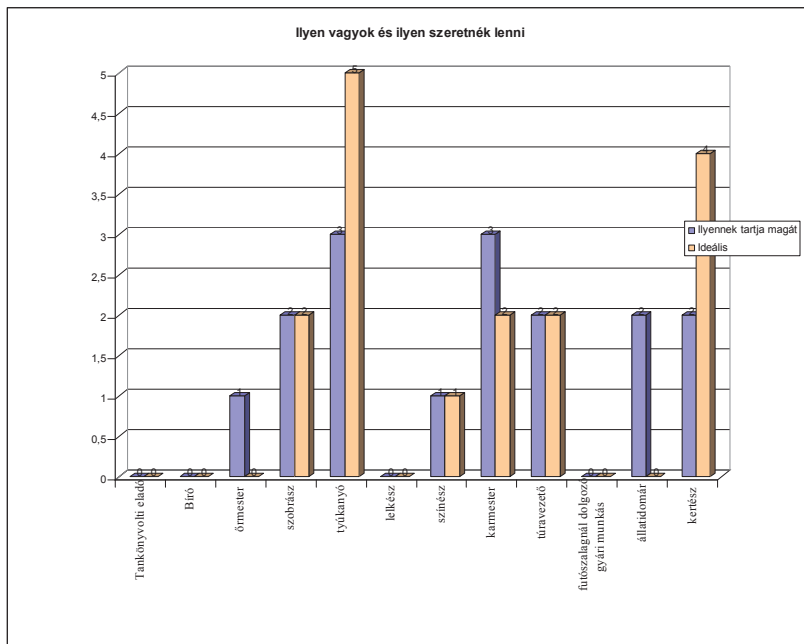
Kezdetben nem is itt dolgoztam, teljesen más területen helyezkedtem el. Aztán megszűnt az állásom, és akkor az apám felvetette, hogy jöjjenek ide. Kezdetben csak a munkahelyet láttam benne, de ez ahogy jobban megismertem az intézetet belülről megváltozott. Kellott idő, hogy rájűjjenek arra, szeretek itt dolgozni.” (S. 32 éves férfi) Ez az interjúrészlet azt sejteti, hogy javítóintézeti pedagógussá nem azáltal válik az ember, hogy létrejön a munkaviszonya az intézettel, hanem a tapasztalatok, az élmények hatására alakul a javítóintézeti „identitás”.

Az Allport által bevezetett hivatásszemélyiség fogalom kialakulása (lásd Bagdy, 1996) e téren is nagyon fontos, ennek folyamata nem egyszerű, teljes mértékben érzékelhető az interjúkból, hogy interjúalanyainknak is meg kellett küzdeniük a pályakezdés nehézségeivel: *„Amikor elkezdtem itt dolgozni, meg akartam váltani a világot. Azt gondoltam, hogy én majd megjavítom a gyerekeket, hiszen erre vagyok bízva. És nem értettem, hogy ezt eddig a többiek miért nem tették meg. Mintha csak rám várt volna ez a feladat. Aztán egyszer csak azt vettem észre, hogy a gyerekek folyamatosan átvágnak. Még mindig tanulnom kell, hogyan kezeljem hatékonyan a problémákat. Kellene egy mentor minden nevelő mellé – egy tapasztalt, jól felkészült kolléga, vagy külsős, akivel átbeszélhetném a problémákat. Nehéz volt megszokni, hogy állandóan „észnel kell lenni”. ”* (E. 27 éves nő) Interjúalanyom nagyon fontos tényezőre hívta fel a figyelmet: a mentorrendszer szükségessége alapvető kíváncsalmként fogalmazódott meg, ennek tudatosabb megszervezése lényeges feladatként körvonalazódott. Hiszen egy mentor segítségével megelőzhető – vagy legalábbis lelassítható – a gyakran irreális tervekkel érkező pályakezdők csalódása, kiégése. A több éve pályán lévő kollégák véleménye szerint legalább 5-6 év kell ahhoz, hogy valaki javítóintézetisnek mondhassa magát: *„meg kell tanulni ezt a világot, és ehhez nem elég néhány hónap. Évek kellene hozzá. Még most is – 8 év után – rácsodálkozok arra, hogy milyen sérültek ezek a fiatalok, mennyire nehéz a zártság és a nyitottság kettősségét megélni pedagógusként.”* (K. 37 éves nő). A pályaidentifikáció alakulásához alapvetően szükséges, hogy az „egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját” (Szivák, 1999. 4. o.). Ehhez azonban szükséges a segítség, hiszen a pályakezdő óhatatlanul szembesül kudarcral, ennek át- és megélése nem mindegy, milyen körülmények között történik: a nehézségekkel való egyedül maradás – Szivák Judit szerint – gátolja egyrészt a pályaidentitás alakulását, másrészt korai pályaelhagyáshoz is vezethet.

Összefoglalva a javítóintézeti pedagógusok pályaszocializációjának jellemzőit, a következőket érdemes kiemelni: bár jelentős részük pedagógusnak készült – 10 fő – nem volt terveik között az intézetben való elhelyezkedés, idekerülve mégis vállalták azt a „többletmunkát”, amely ennek a különleges világnak a megismerésével járt együtt. Összehasonlítva a közoktatásban dolgozó pályakezdő pedagógusokkal, az itt dolgozóknak több időre van szükségük a tapasztalatok gyűjtéséhez, hiszen olyan körülményekkel szembesülnek és olyan gyerekekkel foglalkoznak, akik nevelésére-oktatására a képző intézmények – a kollégák véleménye szerint – kevésbé készítették fel.

VI. 3. A javítóintézeti pedagógus olyan, mint ...

Ahogy azt már korábban említettem A 'javítóintézeti pedagógus olyan, mint' mondat folytatása mellett a *Ben-Peretz* és munkatársai által kidolgozott módszert alkalmaztam, melynek az volt a célja, hogy feltárjam a tanárok rejtett énképét. A *Ben-Peretz* és *Mandelson* által meghatározott képeket kiegészítettem – a már említett kutatás alapján – más foglalkozásokkal és szimbólumokkal (például tyúkanyó, túravezető, kertész stb.). Arra kértem a kollégákat, hogy mindegyikük jelölje be azt a képet, amely leginkább jellemző rá; illetve azt a képet, amely azt a pedagógustípust testesíti meg, aki leginkább alkalmas a fiatalokú bűnelkövetőkkel való foglalkozásra. Mind a két esetben kértem, hogy indokolják meg válaszukat. A 11. ábra segítségével látható, hogy a 16 fő válasza miként oszlottak meg:



11. ábra: Ilyen vagyok és ilyen szeretnék lenni (N=16)

A válaszok között két típust nem jelöltek be a kollégák, sem a bíróra, sem pedig a futószalagnál dolgozó gyári munkásra nem érkezett szavazat. E választások is arra utalhatnak, hogy a javítóintézetben dolgozók tudatosan törekednek arra, hogy függetlenítsék magukat a büntetés-végrehajtás szellemétől, előtérbe helyezve az intézetek nevelési-szocializációs funkcióit, az egyéni bánásmód jelentőségét. Egyetlen eset – egy fő jelölte be az őrmestert ábrázoló képet – utal arra, hogy az őrizet, a szabályok szigorú betartatása fontos a szakoktató számára.

Eltérően a közoktatási intézményben dolgozó pedagógusoktól (v. ö. Hegedűs, Lénárd, Ollé, Rapos, Szivák, 2006) a javítóintézeti pedagógusok közül a vizsgált mintában csupán egy fő tartotta fontosnak a színészi képességeket, értelmezte úgy pedagógiai tevékenységét mint egyfajta fellépést a növendék előtt. A fellépéstől nem idegen, jelentésében mégis más a karmesteri szerepkör, melyet három kolléga választott saját tanárképeként. Az indoklásnál két jellemző motívum jelent meg: egyrészt a pedagógus irányító, összehangoló szerepe, másrészt a gyerekek közötti kooperáció jelentősége:

- „A sok szólam összehangolása és az egyéni hangok meghallása a feladatom.” (K. 39 éves nő)
- „Minden fiatallal úgy kell foglalkozni, abogyan azt az életben betöltött szerepe megengedi. Csoportot kell korácsolni, együtt kell „játszani”, de mindenkiben azt kell erősíteni, amiben gyenge, vagy amiben szüksége van a segítségre. Egy nagyzenekari példa talán jó példa erre.” (A. 42 éves nő)
- „Mert szeretem irányítani a csoportot. Kellően figyelni a körülöttem lévő emberekre. Csak akkor jó a zene, ha mindenki jól játszik.” (Zs. 53 éves nő)

Hasonlóan irányító szerepre utal a túrávezető képe, indirektebb módon ugyan, de azért sugallták azt a válaszok, hogy a pedagógus szerepe az eligazítás, az iránymutatás. Egyik válaszban ez az irányítás nem csak és kizárólag a pedagógus szerepköre, hanem a nevelteket is szerephez juttatja: „A szigeten vagyunk! Meg kellene találunk a kivezető utat, a téves útról le kellene térnünk.” (B. 27 éves nő)

Érdekes és elgondolkodtató adat, hogy két férfi kolléga is bejelölte az állatidomár képet, melynek magyarázata során érzékelhető volt a behaviorista szemléletmód, az utasítások betartatására való törekvés, a nehéz és különleges „egyedekkel” való bánás:

„Mert a legtöbb esetben számtalanszor ismételtetni kell velük a legalapvetőbb dolgokat.” (Z. 49 éves férfi)

- „A specializáció alacsony fokán állnak lányaink, mintha „őserdőből” érkeztek volna. Mindent az alapoknál kell kezdeni.” (I. 41 éves férfi)

A gondoskodó, anyapótló szerep betöltésére utalt négy fő, akik a tyúkanyó ábrázoló képet választották. Több válaszban megjelent a terelés gondolata, a szeretetteljes nevelés, az át nem élt családi légkör átélése. Bár elsősorban a női szereppel azonosították ezt a képet, meglepő volt számomra, hogy egy férfi kolléga is bejelölte ezt a képet. Az általuk megfogalmazott indoklásban elsősorban a terelgetés, a normák közvetítése jelent meg: „A gyerekeket terelgetem a helyes irányba, az élethez szükséges értékeket, normákat próbálom átadni nekik.” (S. 32 éves férfi) Ezzel szemben a nők a szeretetteljes légkört, a simogatást emelték ki a tyúkanyóval kapcsolatban:

- „A javítóintézetben a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó pedagógusok célja a szeretetteljes nevelés, amely hasonlatos a csibéit terelgető tyúkanyóhoz, aki minden esetben helyes útra tereli eltévedt kicsinyeit.” (Zs. 27 éves nő)
- „A javítóintézetben a nőknek meg kell találniuk a helyüket. Ez a „tyúkanyó” szerep az, amiben sokat lehet adni úgy, hogy a környezet is elfogadjon bennünket. (Rúgni a ló is tud, a növendékeinknek inkább a simogatásainkra kellene emlékeznünk.) (P. 55 éves nő)

A szobrász és a kertész szerep mindegyikében megjelenik az alakítás gondolata: míg a szobrász alaktalanból készíti el művét, a kertész a vadhajtásokat vágja le. Megítélésem szerint a két szemléletmód között lényeges különbség van. Ezt a két képet 2-2 fő választotta. A kertész „gyomlálja, nyesegeti a rossz tulajdonságokat, értéket próbál elültetni”, (D. 27 éves férfi) míg a szobrász „kemény eszközökkel egy finom és majdnem tökéletes művet alkot”. (T. 44 éves férfi)

Érdekes volt a beszélgetésnek az a része, amikor a saját „identitásuk” mellett kitértünk az ideális javítóintézeti pedagógus képére. Ahogy a II. ábrán is látható, a tyúkanyó és a kertész kapta a legtöbb „szavazatot”. Azok, akik magukat tyúkanyónak és kertésznek tartották, ezt jelölték meg az „ideális pedagógusnak” is, ami arra utal, hogy „megtalálták helyüket”, elégedettek saját helyzetükkel. A tyúkanyó indoklásánál hasonló érvek jelentek meg mint előzőkben. Talán a kertész kiválasztásánál fogalmazta meg legérzékletesebben a lényegét az interjúalany: „ez a pedagógustípus képes

leginkább megérteni, észrevenni azokat az igényeket, szükségleteket, melyek a fejlődéshez szükségesek. Mindenféle erőszakos, erőszakolt, nem időszzerű cselekvés, elűzött rábatás a növényvilágban is káros. A kertész típusú pedagógus érti, tudja és kellő időben megteszi, amit a fiatal állapota megkíván.” (A. 42 éves nő)

Interjúalanyaim közül többen is megfogalmazták, hogy nagyon nehéz kiválasztani egy típust. Egyrésztől jónak tartottam azt, hogy komplexen értelmezték a pedagógus személyiséget, hiszen valóban – élve B. szavaival – *„nem lehet csak ilyen vagy csak olyan a pedagógus. Összetett személyiségre van szükség ezen a területen, aki képes úgy és ott és akkor reagálni a gyerekekre, ahogyan a gyerekeknek szüksége van rá. Lehet, hogy néha tyúkanyóként tudom őt segíteni, motiválni, de lehet, hogy néha szobrászként kell viselkednem.”* (B. 27 éves nő)

Másrészről véleményem szerint az is fontos, hogy tisztában legyen egy pedagógus azzal, hogy mely karakter jellemző rá leginkább.

VI. 4. A javítóintézet olyan, mint...

Szükségesnek tartottam megvizsgálni, hogy a pedagógusok miként vélekednek munkahelyükről. Arra kértem a kutatásban résztvevőket, hogy folytassák a következő mondatot: „A javítóintézet olyan, mint ...” A 16 fő összesen 41 metaforát mondott, ezeket igyekeztem elemezni. Érdekes volt megfigyelni, hogy a 41 válaszból 5 fő saját szemszögéből válaszolta meg a kérdést, azaz azt írta le, hogy számára mit jelent az intézet (például: az otthonom), azaz itt kifejezetten a szubjektivitás érvényesült. A többi válaszban inkább a fiatalok szempontjából közelítették meg a javítóintézet fogalmát.

Hasonlat alapján szervezett metaforagyűjtést alkalmaztam előzetesen definiált célfogalom segítségével (javítóintézet). A célfogalom jelentéstartományának vizsgálata során az alábbi szerkezet körvonalazódott:

- A javítóintézet megjelenése
- A javítóintézetben élők: nevelő és nevelt
- A javítóintézet funkciója.

A célfogalom jobb megértéséhez forrástartományul a kollégák válaszai szolgáltak, ezek az úgynevezett forrásfogalmak. Az adott válaszok összesítése alapján a forrásfogalmak is nagyobb szerkezeti egységek köré szervezhetők:

- Otthon, meghittség
- Börtön, bezártság
- Intézményes segítségnyújtás, remény
- Sokszínűséget sugalló hely

A kapott válaszokat tartalmuk alapján négy nagy csoportba soroltam (*lásd 12. számú ábra*). Külön csoportba soroltam azokat a válaszokat, amelyek az otthonhoz, a családhoz hasonlították az intézetet (13 válasz). Az intézetek történetét áttekintve már kezdettől fogva látható, hogy a *családias jelleg* erősítése tudatosan történt. Egészen az ötvenes évekig az intézetekben működő csoportokat családoknak nevezték, melynek élén a családfő állt, aki mint „apa” irányította növendékeit (v. ö. II. 7. fejezet). Napjainkban – bár nem családnak nevezik a csoportokat – de a családias jelleg

érvényesül: az átlag 8-10 fős csoportokban élő fiatalok barátságos körülmények (lásd 6. számú melléklet) között napirend szerint élnek. Tudjuk, hogy a javítóintézetbe bekerülő növendékek jelentős része igen kedvezőtlen családi háttérrel rendelkezik, talán nem véletlen, hogy egyik interjúalanyom szerint „*ez az intézet sokak számára szerintem a sobasem tapasztalt otthont jelenti. Van olyan növendék, aki itt találkozik először azszal, hogy ő is részese egy közösségnek, neki is van feladata, amiért felelősséget kell vállalnia, ugyanakkor van körülötte olyan személy, aki figyel rá, megballgatja.*” (K. 39 éves nő) A javítóintézet mint otthon értelmezése nemcsak a gyermek szemszögét jelentette, hanem több pedagógus számára a második otthont is: „*Ez az intézet a második otthonom. Ismerem, biztonságban érzem magamat itt, nagyon sok időt töltök itt. Ez nemcsak munkahely nekem, hanem egy második otthon, abonnan néha jó elmenni, de ugyanakkor jó visszatérni.*” (F. 47. éves férfi)

A meghittség mellett óhatatlanul kapcsolódik az intézethez a zártság, az elkülönülés érzése is. Az ezzel kapcsolatos hasonlatokat külön csoportba soroltam. Gyakori válaszként jelent meg a „zárt kollégium” képe, ahol a növendékek „*bevannak ugyan zárva, de nem olyan mint a börtön. Kicsit szigorúbbak a szabályok, mint egy átlag kollégiumban, egy kicsit a katonasághoz tudnám hasonlítani. Persze nekünk kívülről állóknak könnyű azt mondani, hogy zárt kollégium, hiszen mi kimehetünk, szabadabban mozgoghatunk az intézetben belül, mint a fiúk.*” (Z. 49. éves férfi) A különös zárt világra való utalás több válaszban is megjelent: kolóniához, szigethez hasonlították az intézetet.

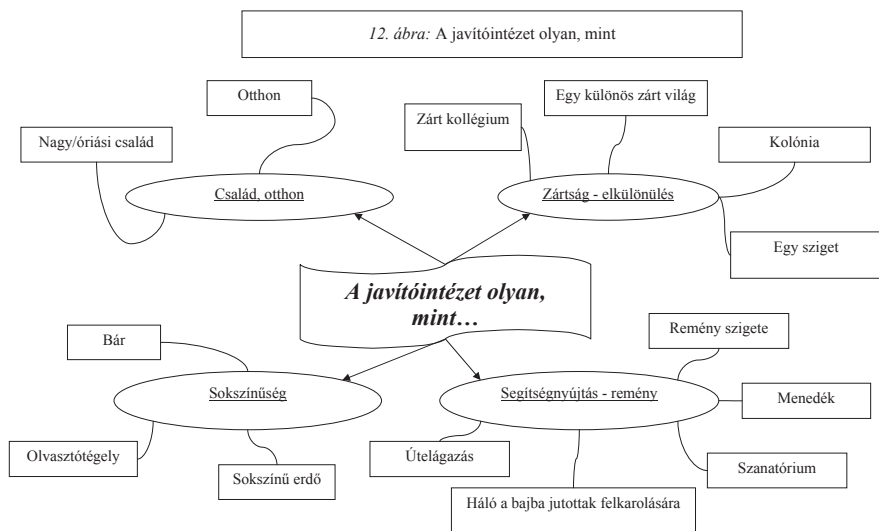
Az intézetben dolgozók munkájukkal kapcsolatban elsősorban a segítségnyújtást emelték (23 válasz) ki, véleményük szerint a javítóintézet a fiatal számára az utolsó menedék a világ nehézségei elől, esetleg családja elől, vagy pedig „*szanatórium, ahol meggyógyítjuk, segítünk neki abban, hogy megtanuljon vigyázni magára*” (K. 37. éves nő). Ugyanakkor nagyon érdekes volt az útelágazással kapcsolatos megfogalmazás, melyet egyik interjúalanyunk tett: „*Ez az intézet gyakran az utolsó esélye a gyerekeknek. Ha itt nem tudjuk megmutatni neki, hogy van értelme az életnek, a társadalom számára elfogadott életvezetésnek, akkor az elindult kriminalizálódás szélsőben felgyorsulhat. Mi csak alternatívákat tudunk mutatni a fiatalnak, olyan értékekkel ismertetjük meg, amik eddig nem voltak életének részei, de nem döntetünk helyette, hogy melyik utat választja. Ez pedig nagyon nagy felelősség*” (E. 27. éves nő).. Hasonló gondolatokat fogalmazott meg az a kolléga is, aki az intézetet hálóhoz hasonlította: „*Nebéz kérdés volt. Háló. Ebben sok minden van: háló, amiben*

megkapaszkodhatnak, de ez ki is szakadhat. A báló azt is jelenti, hogy nem mindenki kerül be, akinek kellene, nem tudjuk, hogy mennyire mély a merítés.” (D. 27. éves férfi).

A sokszínűséget is lényeges jellemzőnek tartották a kutatásban részt vevők: volt, aki bárhoz hasonlította, ahol „sokféle ember megfordul” (S. 32. éves férfi), ugyanakkor a természettel kapcsolatos hasonlat is megjelent: az intézet sokszínű erdő, ahol sokféle növény van, ezek gondozása pedig az itt dolgozók feladata. Érdemes megemlíteni, hogy a természetből vett hasonlatok a növényekkel kapcsolatban is erőteljesen megjelentek.

Az otthon, meghittség forrásfogalom és a javítóintézet célfogalom metaforarendszere elemzése során a *javítóintézet épülete (lásd 7. számú melléklet)* egy barátságos, meghittséget sugalló épületként jelent meg, amely arra utal, hogy a javítóintézetben élők nem mint az intézményes rendszerben működő nevelőként és neveltként jelennek meg, hanem az apa/anya és a gyermek közötti viszonyt modellálják. Itt az intézetnek a funkciója nem annyira a megőrzés, hanem inkább a család funkcióinak pótlása. A börtön, bezártság forrásfogalom és a javítóintézet célfogalom metaforarendszere közötti kapcsolatnál az intézet mint épület a börtönt, a zárt és elkülönített helyet jelenítette meg. Ez a zártság és elkülönülés nemcsak az épület tekintetében jellemző, hanem *az itt élők és a külső társadalom közötti kapcsolatra* is. Ez magával hozza az egymásrautaltság érzését: a „kolónia” tagjainak életminőségét nagymértékben befolyásolja azt, hogy mennyire képesek együttműködni, kooperálni egymással. *Funkcióját* tekintve itt érzékelhető legjobban a korlátozás, az őrzés. Az intézményes segítségnyújtás, remény forrásfogalomnál a javítóintézet célfogalom metaforarendszere az épület szempontjából egyfajta „hivatalként” jelenik meg, ahol bár elhivatott pedagógusok dolgoznak, de ők tisztában vannak azzal, hogy ez a munkájuk. A pedagógus és a nevelt közötti viszony az „orvos és beteg” viszonyához hasonló, ami egyfajta alá- és fölérendeltségi kapcsolatra is utal, bár mindennek alapja a felnőtt altruizmusa. A pedagógus itt „gyógyít”, segít. Az utolsó forrásfogalmunk a sokszínűséget sugalló hely és a javítóintézet célfogalom metaforarendszere közötti kapcsolatnál a külső megjelenés igen sokféle: az erdő, a bár egyaránt megjelenik. A sokféleségből eredően a pedagógus és nevelt közötti viszony

az egyediségen és ebből eredően az egyéni bánásmódon alapul. A mindenki elfogadása, az alternatívák figyelembevétele jelenik meg itt a válaszok lényegeként.



VI. 5. A javítóintézeti növendék olyan, mint ...

A javítóintézeti növendékekről alkotott képpel kapcsolatban leghangsúlyosabb a család felelősségének kérdése. Az interjúban résztvevő kollégák mindegyike a családot tette felelőssé a kriminalizálódásért: „A gyerekek többsége a családi háttér hiánya miatt került ide. Kifejezetten értelmes, érzékeny gyerekek vannak itt. Sajnos az alapokat nem kapják meg a családtól. Az alapok alatt erkölcsi alapokat értek. Azokat a mindenkori emberi értékeket, szeretet, óriási hiányok vannak. Nem rossz emberek, nem romlottak ők. A családi háttér hiánya. Ennyi év után ezt tudom mondani. Sajnos kikerülnek innen, nagyon sok jó dolgot is kapnak tőlünk, terveikkel kerülnek ki, de visszakerülnek ugyanabba a közegbe, nagyon kevesen tudnak kimászni innen.” (Zs. 53. éves nő).

Ugyanakkor megjelent egy kollégánál a társadalom felelősségének gondolata is: „Nem szeretem, ha mindent a családra fogunk. Egy társadalomban élünk, akinek felelőssége van a benne élőkre. Ha a család nem működik megfelelően, a társadalomnak kutyaákötelessége lenne segíteni. Ezeknél a fiataloknál ez nem történt meg. És ez méltánytalan.” (D. 27. éves férfi). Természetesen akár a család, akár a társadalom felelősségét említik meg, nem szabad elfeledkezni a fiatalok felelősségéről sem.

A neveltekkel kapcsolatos véleményüket nagyon jól tükrözi a „javítóintézeti növendék olyan, mint ...” mondat folytatása, amelyre 38 féle válasz érkezett. A célfogalom itt a javítóintézeti növendék volt, a válaszokból az alábbi forrásfogalmak körvonalazódtak:

- *Eltévelyedés, vadság*: ide soroltam azokat a metaforákat, ahol a normáktól való eltérés jelent meg: például egy eltévedt turista a szigeten, megtévedt fiatal, egy kisiklott vonat, egy normális életvitelben megbotló gyerek. Több esetben fordult elő az eltévedt bárány metafora, amely egyrészt az ártatlanságot, másrészt pedig a helyes útról való letérést szimbolizálja. A metaforák között a környezetből vett példák is megjelentek: vadvirág, egy elhanyagolt (érzelmileg, gyakran testileg) virágszál, egy vadhajtásokkal teli fa. A vadság kapcsolatban van az elhanyagolással is, amely szintén megjelent a metaforák között: az egyik

kolléga úgy gondolta, hogy a nevelésben, életre felkészítésben félig befejezett gyerekről kell beszélni a javítóintézeti növendékek esetében.

- *Sérülés:* az elhanyagolás mellett a sérülés, a bántalmazás szimbólumai is megjelentek: egy lelkileg sérült fiatal, a száműzött, halmozottan hátrányos gyerek. Igen találónak tartom azt a választ, miszerint a javítóintézeti növendék olyan mint „*a kívért kutya, aki segítségre szorul, éheznek, bolhás, de segítő kézre morog, olykor meg is harapja*”. (D. 27. éves férfi)
- *Ugyanolyan mint bármelyik gyermek:* érdekes, ahogy a válaszokban megjelent az a gondolat, hogy az intézetben élő gyermekek nem különböznek a kinti gyerekektől: többen (3 fő) kollégistához hasonlították a fiatalokat, míg mások válaszaiban megjelent az, hogy „*ugyanolyan mint a többi, csak velük minden sokkal nehezebben megy*” (Zs. 53. éves férfi), azaz mégis valamilyen szempontból megjelenik a differenciálás szükségessége.
- *Segítségnyújtás:* általános jellemzőként jelent meg a kollégák válaszaik között az a nézet, hogy a fiatalkorú bűnelkövető egy olyan személy, akinek szüksége van támogatásra, segítségre, védelemre. Véleményem szerint ez nagyon jól kapcsolatba hozható azzal a szintén jelen lévő vélekedéssel, hogy sérült, fejlődő gyerekekről szól, akin segíteni kell a nála kompetensebb, altruista felnőttnek: „*a fiatalkorú bűnelkövető olyan mint a legtöbb bajba jutott ember. Nehezen fogadja el, hogy tenni próbálnak érte. Évekig képes ellenkezni emiatt.*” (E. 27 éves nő) Számos metafora (9) utal arra, hogy a gyerekekre úgy tekintenek, mint a családtagra: „*a fiatalkorú bűnelkövető olyan mint ha saját gyerekem lenne.*” (P. 55 éves nő)

Ehhez a kutatási részhez kapcsolódik, hogy a növendék és a pedagógus kapcsolatával kapcsolatát miként látták interjúalanyaink. Az interjú során több alkalommal előkerült az a dilemma, hogy „meddig mehet” el a pedagógus, hogyan tudja összeegyeztetni többféle szerepét: hiszen valamilyen szinten a gyermek számára ő „börtönőr”, ugyanakkor sok fiatal ekkor szembesül először egy olyan felnőttel, akitől biztonságot, törődést, szeretetet kap: „*Nagyon érdekes, hogy milyenek is ezek a lányok. Van olyan, hogy csak annyi kell neki, hogy közel legyenek. Nem is kell beszélni velük, mint a csecsemő.*”

Másznak az emberre, ölelik, nem hagy teret nekem. Jön a nyomomban, jön, és leül, ül mellettem és néz. Sokszor elég neki ennyi biztonság. Hogy ott vagyok. Sündörögnek, surmóznak. Eleinte furcsa volt, azért nem a teljes kezdetén. Azért akkor a legelején nem vettek tudomást rólam. Az akkor rossz volt, hogy azt érzem, nem fogadnak. Mi itt vagyunk hatan, te ott vagy egyedül, és nem engedünk be a körbe. Bármit is csinál, visszadobják a labdát. Meg kell várni, hogy ők jöjjenek, amikor ők megkeresnek.”

(K. 37 éves nő) A fiatalok sokszor az elveszett vagy az életükből teljes mértékben hiányzó szülőt keresik a nevelőkben, holott nagyon fontos tisztában lenni azzal, hogy nem lehet az ember minden gyermeknek apja, anyja, nem helyettesítheti a szülőket, bizonyos távolságot tartani kell a gyerekekkel: „*az ember igyekszik, nem adhatom ki magamat teljes egészében a gyerekeknek. Kell egy tekintély, hogy én megbízjam a batárvonalat. Ő beszélhet magáról órákon keresztül, én tudhatom, hogy a bűgának mikor van a születésnapja, de ő ne tudja, hogy a lánynak mikor van a születésnapja. Tebát ez nebéz így. Annyira belemászik az ember ezeknek a gyerekeknek a lelkébe, hogy óbatatlanul is magával viszi, még akkor is , amikor már elment.”* (A. 42 éves nő)

VI. 6. „Arra szeretném őket nevelni, hogy...”

Ha megnézzük a javítóintézeti nevelő kötelességeit, akkor – ahogy azt már korábban is említettem – igen komplex feladatkört láthatunk. Ha le akarnám egyszerűsíteni, akkor alapvető feladatuk a nevelés és oktatás, de azt gondolom, hogy itt azért vannak hangsúlyeltolódások a nevelési értékek tekintetében. A kollégák beszélgetéseink során elsősorban olyan értékeket emeltek ki, amelyek a fiatalok családi szocializációjából teljes mértékben hiányoztak. Az interjúkban az alábbi értékek jelentek meg említés szintjén: megbízhatóság, tolerancia, őszinteség, munkára nevelés, becsület, tudás, empátia, törvény tisztelete, becsület, felelősség, az együttélés szabályainak elsajátítása, hagyományörzés, mások tisztelete, szakmai tudás, kötelességtudat, magántulajdon tisztelete. Ezen értékek közül mindegyik interjúban megjelent a munka, a munkára nevelés fontossága, a tanulás szerepének felismerése, hiszen *„abhoz, hogy a fiatalnak minimális esélye legyen a beilleszkedésre alapvetően fontos legalább a nyolc osztály elvégzése. Azzal sincs túlságosan nagy reménye, hogy olyan munkához tud jutni, amivel biztosítani tudja megélhetését.”* (T. 44 éves férfi)

Többen hangsúlyozták az empátiát, valamint a törvény tiszteltét, ugyanakkor az egyik kolléga kiemelte, hogy nem tenne különbséget aközött, *„hogy javítóintézeti fiatal vagy kinti fiatal, ugyanazokat az értékeket kell közvetítenem, legfeljebb némi hangsúlyeltolódás szükséges. Vannak olyan értékek, amelyek kialakítása már gyermekkorban szükségesek, ha ezekre nem került sor, akkor itt az idő. Bár minél később történik meg mindez, annál kevesebb az esély.”* (Z. 49 éves férfi)

Az értékekkel összefüggő fontos kérdés, hogy hogyan történjék meg azok kialakítása: a kollégákkal beszélgetve egyértelművé vált, hogy a „hogyan”-t egyénre szabott differenciált bánásmód jellemzi. Tudatosan törekednek arra a kollégák, hogy a gyermekvédelemben annyira fontos folyamat elemei (diagnosztizálás, terv kidolgozása, végrehajtása és a folyamat állandó és rendszeres ellenőrzése, értékelése és ebből adódóan a tervre való folyamatos reflektálás és változtatás) érvényesüljenek. A dokumentumelemzés során azt tapasztaltam, hogy a 30 növendék iratanyagában (elsősorban az intézet előtti életút vonatkozásában) nem jelentek meg a fentebb említett szempontok. Ad hoc jelleggel történt meg a dokumentumok vezetése –

feltéve, ha egyáltalán a jelzőrendszer látókörébe került a fiatal (ez 9 növendék esetében volt így). Az intézet pedagógusainak szinte előről kellett kezdeniük a munkát: *„Azt a baj, hogy amikor idejön a gyerek, nem tiszta lap, hanem teli van írva mindenféle történetekkel, amikről nekünk nincs pontos információ. Sőtétben tapogatózunk, nehéz úgy tervezni, ha nem tudom, hogy kit és hova szeretnék eljuttatni.”* (A. 42 éves nő)

A módszerek kiválasztásában egyértelműen érvényesült a gyermeki érdeklődésnek és tevékenykedtetésnek az elve: *„mindig olyat kell kitalálni, ami érdekli a fiatalokat, ugyanakkor mivel sokuknak komoly problémáik vannak a figyelemfenntartással, gondolni kell arra, hogy aktívak legyenek, ne unatkozzanak. Nehéz ezt módszerhez kötni, én gyakran szoktam feladatokat adni nekik, egyénre szabottan, vagy dolgozzanak fel közösen egy témát. Rengeteg-rengeteg szerepjáték is van itt, amit nagyon élveznek.”* (I. 41 éves férfi) Hasonló tapasztalatom volt, mint az interjúalanyok: kolléganőmmel gyakran szerveztünk szerepjátékokat: a kezdeti bizonytalankodás *„(tök ciki ihesmit csinálni. Nem gondolja, hogy én itt játszok. Filmet jöttem nézni ide.)”* és ellenállást követően egyre ügyesebbek és nyitottabbak lettek, ami azzal is együtt járt, hogy egyre jobban élvezték.

A kollégák között többen említették a „bevésés” fontosságát arra hivatkozva, hogy ezeknek a fiataloknak nagyon fontos, hogy legyen lehetőségük az adott tevékenység begyakorlására, ismétlésére. Alapelveként fogalmazták meg, hogy sokkal több időt kell szánni itt egy-egy feladat, tevékenység elvégzésére, ami azért is nehéz, mert a fiatalok zöme nem rendelkezik a kitartás képességével.

Az egyik kolléganő – aki eredeti végzettségét tekintve tanító volt – párhuzamot vont a képzőn tanultak és az itt alkalmazott módszerek között: *„Alapdiplomám tanító, nagyon érdekes volt, hogy amikor idekerültem, rettegtem, hogy miként kell oktatni, nevelni az itteni fiúkat. Aztán hamar rájöttem, hogy csak az életkor különbözik, nagyon sok fiatalnál ugyanazok a módszerek (játék, szemléltetés) „jöttek be”, mint amit az alsó tagozatos gyermekek oktatásánál kiemelték. Úgy csodálkoztak rá a játékokra – én az 1-4. osztályig tanítom őket – mint a kisgyerekek. Számukra a tanulás mindig valami kényszer, rossz dolog volt.”* (Zs. 27. éves nő)

Bármilyen módszerről is beszélünk, azt gondolom igaza van az egyik interjúalanyomnak abban, hogy a legfontosabb az, hogy érzelmileg adjunk valami pozitívumot a gyerekeknek és mindezt hitelesen tegyük, hiszen *„akkor tudok hiteles lenni, ha*

nem erőszakolom magamra a betanult kliséket, hanem kialakítom a saját utamat. Követhetővé, kiszámíthatóvá kell válnom a gyerekek számára.” (T. 44 éves férfi)

Amikor a kollégák a javítóintézeti növendékekről mint tanulókról beszéltek, a következőket emelték ki: nehéz velük foglalkozni, mert a tanulást tekintve eleve kudarcorientáltak, nincsen meg a megfelelő motivációjuk, ami adódik eddigi tapasztalataikból (v. ö. V. 3. fejezet). A pedagógusok munkáját igen nagymértékben megnehezíti az is, hogy képzésük során nem készítették fel őket arra, hogy miként lehet motiválni, oktatni, nevelni egy olyan másfajta életúttal rendelkező fiataalt, akinek eddig értéként a társadalmi normákkal szembenálló tevékenységek jelentek meg.

VI. 7. Nehézségek – problémák

Általános elvárásként fogalmazódott meg a pedagógusok részéről, hogy az itt dolgozó jó, ha toleráns, türelmes és kreatív, ugyanakkor *„fontos, hogy elégedett legyen önmagával és a sorsával, másképpen tud koncentrálni a növendékek sorsára. ... Mindig készenlétbe kell állni a problémamegoldásra. Ez pedig egy fáradt, nehézségekkel küzdő emberrel nehezen megy.”* (A. 42 éves nő)

A kutatás egyik legfontosabb része a pedagógusok problémáinak feltárása. Komoly gondot jelent számukra az anyagi megbecsülés hiánya mellett a kívülről jövő szakmai támogatás hiánya (szupervízió, esetmegbeszélések biztosítása – az intézetek nem mindig tudják megoldani, holott a kiegészítő prevenciójának szempontjából alapvetően fontos lenne), illetve a nyugdíjazás kérdése: *„szükség lenne arra, hogy végignézzük, hogy ebből az intézetből, vajon hányan mennek jó egészségi állapotban nyugdíjba. Föl kellene mérni, hogy nekünk nincsenek nyugdíjasaink, csak nagyon kevesen ... Itt harminc évet letölteni, az azt jelenti, hogy innen nyugdíjba nem megyünk. Nem is biztos, hogy el tudunk, csak nagyon kevesen. Tehát olyan helyre kellene, hogy tartozunk, ahol azt mondják, kordedzsménnyel nyugdíjba mehetnek, adjunk még nekik legalább tíz jó évet. Ebben nem érzem, hogy van valaki, aki igazán odafigyelne.”* (P. 55 éves nő)

Nagyon fontosnak tartom, hogy a javítóintézeti munka során felmerülő nehézségekről és problémákról is beszéljünk. E téma elemzésénél számos kérdéssel szembesültem: valóban a javítóintézeti pedagógusok problémája az, amiről beszámolok, vagy pedig én, a külső kutató érzékelem nehézségnek? Próbáltam arra törekedni, hogy jelen fejezetben a javítóintézeti pedagógusok szemszöge érvényesüljön. A másik kérdés, melyet fontos volt szem előtt tartani, az volt, hogy a megjelenő nehézségek általánosnak tekinthetők a pedagógustársadalomban, vagy jellegzetes javítóintézeti problémákról van-e szó. Vajon a két intézet között milyen különbségek vannak a nehézségek területén, mennyire beszélhetünk „aszódi” vagy „rákospalotai” problémáról? – erre a kérdésre is kerestem a választ.

Interjúalanyaim a kezdeti tartózkodást követően nagyon őszintén és nyíltan beszéltek pályájuk nehezebb pillanatairól, azokról a helyzetekről, melyeket úgy érznek, nem tudnak kezelni, vagy nem tudták megfelelően megoldani.

Általános problémaként fogalmazódott meg a javítóintézeti pedagógus „hovatartozása”: mennyire tudja összeegyeztetni az igazságszolgáltatás által elvárt feladatot, miszerint meg kell őriznie a gyermeket, a komplex pedagógiai feladattal, melybe beletartozik ugyanúgy a személyiségfejlesztés is, mint az oktatás: *„Nevelői szerep, de benne van a börtönőri szerep. Itt az elsődleges feladatunk – nem is helyezném alá, fölé, mellé egyik feladatot sem, de az egyik legfontosabb feladatunk megőrizni a gyereket itt, azután kezdeni.”* (F. 47 éves férfi)

Érdekes, és véleményem szerint általában a pedagógustársadalom problémájaként körvonalazódik a rendszerváltás után megjelent szakmai autonómia kérdése. A túlzérezelt előzetes rendszerben több éven át dolgozó kollégák gyakran nem tudnak mit kezdeni a jelenlegi liberálisabb rendszerrel, nem annyira szakmai lehetőségként élik meg, hanem inkább az elbizonytalanodnak: *„Régen, amikor elkezdtem dolgozni, minden szigorúbb volt, terveket kellett készítenünk napról napra, szigorúbban ellenőriztek. A mai fene nagy demokráciában pedig elveszítettnek érzem magamat. Az intézet is liberálisabb lett, sokan mondják, hogy ez jobb így, de én nem ezt látom... nekem nehez.”* (T. 44 éves férfi) Az újfajta pedagógiai, pszichológiai szemléletmóddal pedig mindkét intézmény „lépést” akar tartani: a belső innováció jegyében egyre határozottabban támogatják az intézményeken belüli kreatív műhelycsoportok létrejöttét, működését.

A gyermekek és fiatalok helyzetének megváltozása hatást gyakorolt a nevelési folyamatban betöltött szerepükre: elvárásként jelenik meg, hogy ő is aktív részese és alakítója a szocializálódásának. Az ezzel való szembesülés nem volt egyszerű folyamat: *„Egészen más volt az elképzelésük az életéről, a gyerekekről, mindig azt mondták, hogy túl más vagyok, mert kezdtem valamilyen viszonyba kerülni a gyerekekkel. Ezek kezdetben komoly konfliktusokat okoztak.”* (D. 27 éves férfi)

Mind a két intézmény pedagógusai kiemelték a méretekből adódó gondokat: Rákospalota mint kis intézmény családias, jól belátható rendszerként jelent meg, azonban ebből adódnak azok a problémák, melyeket az egyik interjúalanyom a következőképpen fogalmazott meg: *„nehéz, amikor mindenki mindenki mozgulását láthatja, nem lehet elvonulni, ez néha feszültséget okoz.”* (K. 39 éves nő) Az aszódai pedagógusok éppen az intézet „monstrumjellegét” hangsúlyozták: *„Nagy ez az intézmény, bár mindenkit ismerek név szerint, de azt, akivel nincsen napi kapcsolat, nem tudom hogy helyezni. Fogalmam sincs arról,*

hogy ki mit gondol a gyerekekről, milyen pedagógiai elvei vannak. Meg talán itt jobban megjelenik az egyes csoportok közötti verseny, ami nem minden esetben jelent pozitívumot.” (A. 42 éves nő)

A pedagógiai értékelés nemcsak a növendékek teljesítményének visszacsatolása során okozhat problémát a javítóintézeti pedagógusok számára, hanem saját munkájuk megítélése esetében is. Mindkét intézetben gondként fogalmazták meg a pedagógusok az értékelés hiányát, keveslik a közvetlen visszacsatolást arról, hogy jól végzik-e a munkájukat: *„Állandóan azszal jönnek a kollégák különben, ami nagyon érdekes, hogy ők nem kapnak visszajelzést. Mi pedig pontosan azt érezzük, hogy semmi mást nem csinálunk, csak visszajelezzük, elismerjük, leereagáljuk ezeket a dolgokat stb. Ez nagyon érdekes feszültséget teremt ám. ... azok az értékelési formák, amik megvannak a gazdasági szférában, azok itt nincsenek. Tehát nem tudunk fizetést kiemelni, rubapénzt adni, nem tudunk egyéb szolgáltatásokat nyújtani. Ez így egy kicsit sánta rendszert eredményez.” (K. 39 éves nő)* És ezt az érzést csak erősíti bennük az a tény, hogy a javítóintézetbe beutalt növendékek száma folyamatosan csökkenő tendenciát mutat: *„Hiába tudja az ember az eszével, hogy nem az ő munkája miatt ítélnék ide kevés gyereket, mégis aki idejön, az egyből eszébe kezd. És ez önmagában egy feszültséget, bűntudatot kelt bennünk, hogy ennyi gyerek van. Pedig erről nem mi tebetünk.” (K. 37 éves nő)*

A társadalmi megítélés tekintetében is eléggé visszas helyezettel szembesültem: a kollégák jelentős része (9 fő) arról számolt be, hogy nem egyértelműen pozitív a munkájuk elismerése. Itt is kétféle tendencia érvényesült: volt, akit csodabogárnak tekintettek, továbbá ismeretlenségük, vélt vagy valós különlegességük is hozzájárult ahhoz, hogy kissé elszigetelődtek a nem speciális helyeken dolgozó pedagógusoktól: *„Nem tapasztaltam negatívumokat. Nekem nem jelezték vissza, hogy én aljatanár lennék. Én nem érzem, hogy társadalmilag valamiféle elítélés lenne. Inkább mint egy csodabogár, mint aki tulajdonképpen nem normális, hogy ezt csinálja.” (K. 39 éves nő)* Ami számomra igen érdekes volt, hogy a javítóintézeti kollégák között megfogalmazódott a nem speciális gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, iskola kritikája: *„Néha azt érzem, hogy nekünk kell behyregoznunk azokat a hibákat, amiket a kinti iskolákban a kollégák elkövettek. Ezzel nem akarok általánosítani, de nagyon rossz tapasztalataim vannak: az iskola, a pedagógus abehyett, hogy felkarolta volna, támogatta volna ezeket a fiatalokat, kirekesztette, magántanulói státuszba kényszerítette. Az iskolának, a tanárnak sok esetben inkább az volt a célja, hogy a nehéz esetektől megszabaduljon, nem kezelni akarta*

a problémát, hanem kikerülni. Gyakran mi korrigáljuk a korábban balul végződött nevelői munkákat.”
(B. 27 éves nő)

Ugyanakkor ezzel szemben 7 kolléga is arról számolt be, hogy őket nézi le a társadalom, arra hivatkozva, hogy ilyen gyerekekkel biztosan a rossz pedagógusok foglalkoznak, hiszen a jó tanárok a jó iskolákban helyezkednek el. Természetesen ez kissé leegyszerűsített kép, de minden bizonnyal van alapja e szinte közhelyszerű kijelentésnek: *„A javítóintézetis nevelő nincs elismerve nemcsak anyagilag, hanem erkölcsileg sem. A társadalom valahogy azonosít minket is a devianciával. Ugyanígy lekezel minket, mint ahogy a növendékeket is...”* (F. 47 éves férfi) Ezzel kapcsolatba hozható az is, amit a kollégák közül ötten is kiemeltek: a társadalom nem pedagógusként, hanem fegyőrként tekint rájuk: *„Az egyik ismerősöm megkérdezte tőlem, hogy verem- e őket, és van- e nálam fegyver. És akkor mi van, ha Neked mennek? Nem jönnek nekem, mert nem adom meg az okot, hogy nekem jöjjen.”* (Zs. 27 éves nő) Érdekes, ahogy Szarka Attila egyik írásában elmesélte javítóintézeti pályafutásának első napjait: *„Alig voltam pár napja a javítóintézet dolgozója, amikor feltette egy fiú a kérdést: „Magának miért kellett ide jönnie?” Próbáltam érteni, és nem félreérteni a kérdést. Nem lehetett félre érteni, ahogyan kérdezett az a fiú akkor. Nem a pedagógiai motivációm iránt érdeklődött. Azt kérdezte, miért alakult úgy az életem, hogy ide „kellett” jönnöm. Nem azt kérdezte, hogy milyen vágyak hívtak ide, hanem azt hogy mi idézte elő azt a kényszerűséget, ami miatt javítóintézetbe jöttem dolgozni.”* (Szarka, 2007. 3. o.) Szinte a gyerek szájából hangzott el az a társadalomban is meglévő gondolkodásmód: a pedagógus is „ideítéltetett”.

Ha a személy szemszögét megvizsgáljuk, akkor igen nagy pszichés megterhelésnek vannak kitéve a kollégák: sokkal személyesebb a növendékekkel való kapcsolat, ami magával hoz különféle nehézségeket: *„Sokkal többet dolgozunk a személyiségünkkel, sokkal mélyebbre húz bele bennünket az a történet, ami itt zajlik. Mindig, amikor kérdezik a külsősöknek is azt szoktam mondani, hogy a hétköznapoknak nincs annyi feszültség, nincs olyan jellegű probléma, mint a kinti iskolában, nekem nem kell az osztályt fegyelmезnem, hogy oda figyeljen, vagy valami. De ha valami feszültség van, az sokkal, de sokkal intenzívebb, mint kint.”* (S. 32 éves férfi) És feszültség számos dologból adódhat: leginkább a bezártságból, ugyanakkor az ember olyan sorsokkal szembesülhet, amelyek megrázóak, amikor nyilvánvalóvá válik számára, hogy hiába tesz meg mindent, a fiatal „elveszett”, nem

tud neki új életet, új családot adni, maximum esélyt arra, hogy a meglévőn próbáljon változtatni.

Számos történetet meséltek el a kollégák arról, hogy mennyire nehéz elengedni egy fiatal a bizonytalanba: *„Volt egy lány, akinél végképp nem számítottunk arra, hogy börtönt kap. Voltak rablásai, és egyszer csak jött, hogy 2 év... és tudta.. kedves, halkan szavú, szépcsináló, szép lány volt. Emlékszem rá, hogy mind a ketten a nevelőpárossal teljesen magunk alatt voltunk aznap. Szó nélkül, de mind a ketten nagyon nehezen tudtuk azt a napot végig élni. És az úgy van, hogy mindig van ilyen búcsúztató, az nagyon kegyetlen. Nyilván ők azt nem tudhatják, hogy ez nekünk nagyon fáj, talán tudhatják, de mégiscsak nem annyira. Emlékszem rá, hogy azon gondolkodtam, hogy mi történt, mit fog csinálni, vajon a börtönben mit kezd, talál-e egy olyan embert, akivel meg tudja beszélni, vagy elfordulnak tőle, vagy megverik talán, mi lesz vele ott, fogja tudni kezelni a helyzetet? És akkor az történt, hogy mindig vannak kedvenc dolgaik, és emlékszem rá, hogy ennek a lánynak tetszett az egyik fülbevalóm. Aznap pont az volt rajtam, annyit bírtam csinálni, hogy spontán a fülébe tettem. Ott álltunk, és jött a rabszállító, és ott odaadtam neki. És így ment el. Nagyon nehéz volt.” (B. 27 éves nő)*

A személyes kapcsolat ellenére alapvetően folyamatosan résen kell lenni: sose lehet tudni igazán, hogy mi játszódik le a gyerekekben, mikor érzi már a bezártságot annyira frusztrálónak, hogy minden lehetőséget megragadjon a szökésre. A zárt intézmények egyik legnagyobb nehézsége a szökés. Itt általában nem a filmekben leírt szökésekre kell gondolni, hanem arra, hogy a fiatal nem jön vissza az eltávozásról, a szabadságról, esetleg a bírósági tárgyalásra menet elszalad. Több kolléga is kiemelte, hogy a szökést saját pedagógiai munkájának csődjeként éli meg, szinte személyes sértésként fogja fel: *„Kudarcnak élttem meg ... nekem nagyon fáj, teljesen úgy élttem meg, hogy ő kiszúrt velem. Nabát taníthattam én itt a jóra, magyarázhattam, jártathattam a számát, s mégis erre kiszökött. Tudták, hogy eleve bosszabbítja a büntetést, kap érte büntetést; lehet, hogy az utcán van, bármi történetet vele, drogozik, prostituáltként van kint, erre kényszerítették, a család kidobja, két napig fogadták be. Én mindig nagyon magamra vettem ezeket a szökéseket. Személyes kudarcként élttem meg, hogy nem voltam elég jó neki. Belegondolva nem így van, hiszen nem tudom megváltani a világot egyedül, s hát nem tudunk csodát tenni. Lehet, hogy ha elment, már a negyedik utcasaroknál megbánta, mert látja, hogy egyedül van, nincs pénze, nem tud ételt venni, vonatjegyet, s mi lesz ... Egy kicsit érezni akarták a szabadságot, de ugyanakkor nem, mert a bizonytalanság is párosul, mivel náluk nincsenek meg a*

megélhetéshez a feltételek. Van olyan, hogy a család telefonál, hogy ott van. Nem is akarják, van olyan, hogy segítségakarásból szólnak, mert tudják, hogy mit von maga után, és akkor gyorsan 24 órán belül szólnak, hogy menjünk, hozzuk el. Sok esetben jobb a gyerekeknek itt mint otthon, de az mégiscsak az otthona.” (E. 27 éves nő)

A szökes véleményem szerint kiválóan illusztrálja azt a helyzetet, hogy a fiatalokú értékrendjében mi az, ami dominánsabban van jelen: hiába kapnak meg mindent az intézményben (ellátást, figyelmet stb.), számukra mégis a család, a régi közeg a mérvadó. Ezzel kapcsolatban joggal merülhet fel a dilemma: meddig van joga a pedagógusnak beleszólni a család életébe? Interjúalanyaim mindegyike tisztában van azzal, hogy a fiatal életútjában a család nem igazán töltött be pozitív szerepet, mégis a fiatal érdekei azt kívánják, hogy próbáljanak meg együttműködni. Érdekes dilemmát fogalmazott meg az egyik rákospalotai kolléganő: *„Nagyon nehéz nekem partnerként kezelnem a szülőket. Hadd mondjak erre egy példát: volt egy lány, akire a saját anyja vallott ellene a bíróságon. Számunkra egyértelmű volt, hogy miért: a lánya volt a fiatalokú, ő kevesebbet kap az elkövetett bűncselekményért, mint ő. Az anyja megúszta a börtönt, a lány hozzánk került. A lány a maga 16 évével nem érti azt, hogy 'az anyám miért mondta azt, hogy én rúgtam bele, pedig nem is így volt.' Egy ilyen történet után, kérdezem én, hogyan legyek képes elfogultság nélkül kommunikálni az anyával?” (K. 39 éves nő)* – erre a kérdésre nagyon nehéz választ adni, hiszen itt alapvetően fontos tudatosítani azt, hogy mi is a javítóintézeti pedagógus kompetenciahatára, felvállalhatja-e a családgondozást, vagy egyfajta családterápiát? A kompetenciahatárok dilemmája végigköveti valamennyi pedagógus pályafutását.

Mi az, amiben mások a javítóintézeti kollégák problémái? Az interjúkból az derült ki, hogy számos hasonló probléma van itt, mint ami a kinti iskolákban dolgozó kollégáknál látható: a leterheltség, a láthatóbb pedagógiai értékelés, a társadalmi megítélés – ezek még fokozottabban jelennek meg a javítóintézeti világban, ugyanakkor vannak olyan speciális nehézségek, amelyek csak itt találhatók meg. A javítóintézet egy zárt világ, egy elkülönült sziget, ahol nemcsak a fiatal van bezárva, hanem valamilyen szinten az itt dolgozók is. Kutatásom elején nagyon furcsa volt megszokni azt, hogy minden ajtót zárni kellett, hogy mágneses kártyát kellett használni, kiszolgáltatottnak éreztem magamat, de mindig volt bennem egy olyan biztonságtudat, hogy én innen kimehetek. Meg kell itt tanulnia önmagát az embernek,

azt, hogy előítéletek és félelem nélkül tudjon foglalkozni olyan fiatalokkal, akik akár életellenes büntetést követtek el, és meg kell tanulni úgy kezelni a fiatalt, hogy ismerje fel, a korlátokat nem azért állítjuk, mert nekünk jó, hanem azért mert neki. Azt gondolom, hogy ez egy hosszú folyamat, önismereti út, amelynek során a pedagógus igazán javítóintézeti pedagógussá nevelődik, és e nevelődési folyamatban a személyen kívül azok az ismeretek is szerepet játszanak, amelyeket a képzés és továbbképzés során magunkévá teszünk.

VI. 8. Továbbképzés

A javítóintézeti pedagógusok képzettségével foglalkozó részben már utaltam arra, hogy a kollégák elsősorban általános pedagógiai és pszichológiai, valamint szaktárgyi ismeretekkel kezdtek el dolgozni e területen. A gyakorlat során megszerzett tapasztalataikat és ismereteiket 80%-ban törekedtek kiegészíteni önképzés és továbbképzés segítségével.

A továbbképzések igen sokféle területet érintettek: a jogi ismeretek mellett viszonylag jelentős számban (14 fő) vett részt személyiségfejlesztő, konfliktuskezelő, kommunikációs tréningen, emellett drogprevenciós és romapedagógiai képzések is helyet kaptak. A továbbképzések kiválasztásának szempontjai között a személyes érdeklődés is megjelent: egyik kolléga grafológiai ismereteket szerzett, és volt olyan, aki lelki gondozást tanult. A képzésekkel kapcsolatban megosztottak a vélemények: *„Nem érzem azt, hogy igazán nekünk szólna. Általánosságban beszélnek nekünk konfliktusokról, de nem látom azt, hogy ez nekem a konkrét gyakorlatban mit fog jelenteni.”* (K. 39 éves nő). Mások éppen azt emelik ki, hogy *„az a legjobb a továbbképzésekben, hogy mások szempontjait is megismerem. Olyan kérdéseket hoznak be, aminek segítségével megértem azt, hogy az a gyerek mit tapasztalt kint.”* (Zs. 27 éves nő) A jelenlegi továbbképzési rendszerrel kapcsolatban komoly problémaként merült fel, hogy bár van kötelező továbbképzés, ezek jó része nem segíti a javítóintézeti kollégákat, nem az ő munkabeosztásukhoz áll közel, és a zárt intézetben dolgozók igényeit sem igazán elégítik ki, nem érzik, hogy igazi segítséget kapnának speciális problémáik kezelésére.

Szinte egységesnek mondható az a vélemény (3 fő kivételével), miszerint a javítóintézeti pedagógusoknak szükségük van továbbképzésre. Arra kértem, hogy konkrét tartalmakat is fogalmazzanak meg. A felsorolt területeket nagyobb csoportokba soroltam.

Egyértelműen érzékelhető volt a pszichológiai ismeretek iránti igény: az általános pszichológia mellett a játékelméletekkel, a személyiségzavarokkal kapcsolatban, valamint kriminálpszichológiai alapismeretekre szeretnének felkészítést kapni. Kiemelten megjelentek a különféle tréningek, esetmegbeszélések a válaszok

között: a személyiségfejlesztésen, a kommunikációs, önismereti tréningeken kívül az esetmegbeszélést, a konfliktuskezelést hangsúlyozták.

A pedagógiai ismereteknél láthatóvá vált a mindennapi munka során tapasztalt nehézségekből származó igény: csoportos foglalkozások tervezése, lebonyolítása; program és szabadidős tevékenység megszervezésének módszerei, drámapedagógia, andragógiai alapismeretek, illetve a jutalmazás – büntetés pedagógiája.

A gyógypedagógiai ismeretekre való tudatosabb felkészülést is fontosnak tartották, ezen belül is a tanulási nehézségek, tanulási zavarok, a fejlesztés lehetőségei és módszerei kerültek megfogalmazásra.

A pedagógiai-pszichológiai oldal mellett a jogi és szociológiai ismeretek iránti igény is felmerült: a gyermekvédelemmel kapcsolatos jogi háttér, valamint büntetőjogi és büntetés-végrehajtási jogi képzést is többen (13 fő) szükségesnek tartottak. A válaszokból egyre határozottabban körvonalazódott a szociológiai paradigma: nemcsak a helyi konkrét intézethez kapcsolódó feladatok megoldása a fontos, hanem a fiatalkori bűnelkövetés társadalmi tényezőinek vizsgálata is. Összességében véve meghatározható a javítóintézeti pedagógusok azon elvárása a képzéssel és továbbképzéssel kapcsolatban, hogy integrált szociológiai, jogi, pszichológiai és pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítést kapjanak.

Bármely képzőhely megadhatja az elméleti alapokat, különösen megtaníthat arra, hol kell keresni, de szükséges a napi munka rendszeres ellenőrzése, elemzése, erre szolgálnak a szupervíziós, esetmegbeszélő csoportok. Véleményem szerint alapvetően fontos, hogy a javítóintézeti pedagógusok reflektív gondolkodása is helyet kapjon a képzés, továbbképzés rendszerében. Egyik interjúalany kiválóan megfogalmazta az általam vallottakat: *„És bármekkora szíve van valakinek, ha a sokat megélt, mindennel, és mindenkiel bizalmatlan fiatallal akar foglalkozni, a szíve mellé megfelelő ismeretre is szüksége lesz. Azon kívül tudomásul kell venni, hogy a nevelőmunka teammunka, a benne szereplő felnőtteknek meg kell tanulniuk „egymást” is.”* (K. 39 éves nő)

VII. Kutatói reflexió

Tisztában vagyok azzal, hogy a kutatás során az emlékezet által erősen megrostált nyomokat találok, melyek – *Gyáni Gábor* szavaival élve (*Gyáni*, 1997) – „előre-kódoltak”. Az emlékezet „csak a kivételeset őrzi meg, a hétköznapi, a közönségeset örökre elhullatja. A közös tudatban az egyén emlékezetével ellentétben nem gyúl ki hirtelen fény, s nem irányul közönséges dolgokra.” (*Duby*, 1993. 63. o.). Mindezt én is tapasztaltam. Az általam megvizsgált dokumentumokban nehezen találtam választ arra a kérdésre, hogy hogyan élték mindennapjaikat az intézetbe kerülésük előtt, illetve után a növendékek, erről inkább a személyes beszélgetéseink során tudtam tájékozódni.

A gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők jellemzői alapvetően meghatározták az alkalmazott kutatási módszereket. Az elővizsgálatok során szembesültem azzal, hogy az írásbeli kikérdezést nem érdemes alkalmazni náluk, mivel komoly nehézségeik vannak a szövegértés, a szövegalkotás terén, így tudatosan kiiktattam ezt. Tudjuk, hogy a kutatási módszerek kiválasztását nagyban befolyásolja az, hogy kik alkotják a vizsgálati mintát. Ha megnézzük *Charles S. Peirce*¹²³ által meghatározott feltételeket, amelyeknek teljesülnie kell ahhoz, hogy közös alap legyen az interjúalany és az interjút készítő között, láthatóvá válik, hogy nem volt egyszerű feladatomban. Az alábbi feltételeknek kellett megfelelnem. A beszélgetőtársaknak ismerniük kell:

- *az alkalmazott nyelvezeteket* – az első hetekben, hónapokban igen komoly nehézséget okozott számomra is a közös nyelvhasználat. Számos olyan szlenget használtak, amelyek ekkor még ismeretlenek voltak előttem, nekem is meg kellett tanulnunk az ő nyelvüket.
- *a nyelvezetek egyetemes jellemzőit és a nyelvezetek használatát* – a fiatalok jelentős része a *Bernstein*-féle fogalommal élve korlátozott nyelvi kóddal rendelkezik, sokuknak igen csekély a szókincsük.
- *közös alapvető tapasztalatokkal kell rendelkezniük* – nem szabad elfeledkezni arról, hogy az interjúkészítő teljesen más társadalmi

¹²³ Idézi: Horsdal, M.: *Életút-történetek értelmezése és elemzése*. <http://www.nepfoiskola.hu/civil/3/3.1.3.htm>
Letöltés ideje: 2007. június 3.

rétegből jött, azokat az életeseményeket, amelyeket a fiatalok zöme átélt, nem ismeri „testközelből”. Ez a tény mindenféleképpen befolyásolta a kérdezést, illetve az értelmezést is.

- *Alapvetően tisztában kell lenniük testbeszédükkel és nyelvükkel* – a testbeszéd alapvetően kulturális megalapozottságú, többször találkoztam azzal, hogy nonverbális jelzéseimet nem értették.
- *Kölcsönös bizalom az interjút készítő és az interjúalany között* – ahhoz, hogy ezt elérjük fontos volt elhiteni a gyerekekkel, hogy az interjú nem kihallgatás, valóban érdeklődöm életük és véleményük iránt. Ugyanakkor a másik torzító tényező, amellyel kezdetben szembesültem a „megfelelni akarás”, gyakran azt mondták a növendékek, amit szerintük hallani szerettem volna.

Nemcsak a vizsgált személyek, hanem maga a *vizsgálódás helye* is speciális (v. *ö. III. 3. fejezet*). A kutatás helyszíne eltér az ideális tankönyvi környezettől. Az általam megkérdezett fiatalok egy zárt intézet lakói voltak, akik meghatározott napirend szerint éltek mindennapjaikat. Ezt a rendet nem akartam megzavarni, így arra törekedtem, hogy kutatással kapcsolatos tevékenységem épüljön bele az intézeti programba. Számomra ezt a lehetőséget a *Virágh Judit* által tartott művészetterápia biztosította.

A kutatás kezdete előtt komoly dilemmát okoztak az *etikai kérdések*. Nehezen kutatható témával álltam szemben, hiszen igen nagy a látencia, a személyiségi jogok védelme miatt a kutatásban résztvevő fiatalok helyzete még inkább kényes. Az intézmények vezetőinek beleegyezését követően kizárólag azokkal a fiatalokkal foglalkoztam, akik önként vállalták biztosítva számukra a teljes anonimitást, a visszalépés lehetőségét (*lásd 8. számú melléklet*). Igyekeztem a kutatás folyamatában biztosítani számukra azt a légkört, ahol bátran elmondhatták véleményüket, megfigyeléseiket.

Számomra is megdöbbentő beszélgetések zajlottak le, gyakran éreztem azt, hogy olyan érzésekről beszéltek a fiatalok, amelyről eddig sose szóltak. Ahhoz, hogy erről őszintén beszélgethessünk ki kellett alakítanunk egy olyan kapcsolatot, amelyben az interjúkészítők részéről a tolerancia, a figyelem dominált.

A kutatási dilemmák között legfontosabbnak azt tartom, hogy az itt leírtak *értelmezése* a kutatók, a szerző társadalmi helyzetéből történt meg: nem biztos, hogy mindaz, amit kedvezőtlennek, negatívnak, esetleg destruktívnak érzek, a kutatásban részt vett gyerekek, illetve családjuk is annak minősíti. Nekem nem értékítélettel kell mondanom, hanem a saját „szemüvegemen” át értelmezni a hallottakat. Az interjú, illetve az elemzés készítése során számtalanszor felvetődött bennem a kérdések sora:

- Van-e jogom ahhoz, hogy régi sebeket felszakítsak?
- Képes vagyok-e előítéletektől mentesen beszélgetni velük?
- Mennyire voltam képes játszmáktól mentesen indirekten irányítani a beszélgetéseket?

Mint minden kutató, én is gyakran feltettem magamnak a kérdést, mi a haszna az általam végzett vizsgálódásnak? Saját munkámmal kapcsolatban azzal szembesültem, hogy sokkal komplexebben, többféle szempont alapján szükséges elemezni a fiatalok helyzetét. A rendőrségi jegyzőkönyvek, a pedagógusok által készített pedagógiai jellemzések során többször az volt az érzésem, hogy „leírta” a rendszer ezeket a gyerekeket, inkább meg akartak tőlük szabadulni, gyakran nem tudtak mit kezdeni a gyerekekkel és legfőképpen családjával, nem látta meg igazán a rendszer a valódi problémákat. Ez a tapasztalat indította el azt a folyamatot, hogy indirektebben próbáljam meg feltárni életútjukat, a javítóintézet világát. Tudom, hogy kutatóként teljesen más helyzetben vagyok, mint az, aki „hivatalból” intézkedik, minden bizonnyal ez is hozzájárult ahhoz, hogy „mélyebb fúrásokat” tudtam végezni.

Az elmúlt években a kutatásnak az a része volt legmeghatározóbb számomra, amikor a fiatalokkal foglalkoztam, hiszen ekkor számos új tapasztalattal gazdagodtam: jó volt látni, hogy a szerepjátékok, a művészetterápia segítségével mennyivel nyitottabbak lettek, sokkal bátrabban merték elmondani tapasztalataikat, élményeiket. Ugyanakkor jobban elfogadták véleményünket, javaslatainkat, mint korábban, hiszen itt indirektebb formában szembesültek azzal. Egyre inkább nyilvánvalóbbá vált számomra, hogy a fiatalok bünelkövetőkkel való foglalkozás során szembesíteni kell őket saját cselekedeteikkel, annak következményeivel, a választás lehetőségével, másfajta értékekkel, mint amivel eddigi életük során találkoztak. Ebben pedig nemcsak

a gyermekvédelmi szakembereknek kell szerepet vállalniuk, hanem a pedagógusoknak, a rendőrségnek is.

Látok visszaesőket, „bebukottakat”, tolvajokat, kocsikat feltörőket, öreget vagy gyereket verőket, de a másik oldalon látom azt is, hogy ők még „gyerekek”, akiknek nem adatott meg a gyermekkor, 10-14-18 év múlva próbálnak meg gyermekké válni akkor, amikor a társadalom már teljesen mást vár el tőlük, és valljuk be őszintén, gyakran mi is. Érdekes volt, ahogy életútjukra reflektáltak: kezdetben görcsösen igyekeztek a pontos kronológiát betartani, majd ahogy egyre jobban megismertek, egyre könnyebben oldódtak fel, és beszéltek az őket leginkább érdekítő témáról. Döntést kellett hoznom arról, hogy szabad-e felvállalnom egyfajta terapeuta szerepet, vagy kifejezetten csak a kutatásra orientálódom, és próbálom visszaterelni az eredeti „útra” a fiatal. Általában azt az álláspontot igyekeztem megvalósítani, hogy hagyom beszélni, de nem avatkozok be kérdésekkel a folyamatba.

Nehéz volt felvállalni a résztvevő kutatói szerepet: jóval erőteljesebben szembesültem a fiatalok érzelmi megnyilvánulásaival, amelyek olykor-olykor elbizonytalanítottak: meg tudom-e őket érteni, jól értelmezem-e a velük történeteket? Ezek a dilemmák a kutatási folyamatban folyamatosan végigkísértek.

Az együttműködés nemcsak a fiatalokkal történt meg, hanem az itt dolgozó kollégákkal is. Jó volt látni, hogy különböző területekről érkezve – kissé leegyszerűsítve ők képviselték a gyakorlatot és én pedig az elméletet – mennyire jól tudtunk együttműködni. Felhívták a figyelmemet arra, hogy milyen fontos a gyakorlattal való szembesítése a leendő pedagógusoknak, láttatták velem, hogy hová juthat el a fiatal, ha nem kapja meg időben a segítséget. Ez számomra is egy komoly tanulási folyamat volt.

Joggal felmerülhet a kérdés, vajon mit tanulhat a kutató egy kvalitatív kutatás során, mely kompetenciái fejlődhetnek, és miként tudja a pedagógia tudományát gazdagítani.

Az alapvető képesség, amely fejlődhet a kvalitatív kutatás során a *reflektálás* képessége. Ez két szinten is zajlott. Egyrészt saját gondolkodásmódom változásával is szembesülnöm kellett. A kutatás elején igen ambivalens érzéseim voltak a fiatalokkal kapcsolatban: bizonytalan voltam, nem tudtam elképzelni, hogyan is fogok tudni

beszélgetni velük, ugyanakkor nagyon kíváncsi is voltam: vajon kik azok, akik elkövetik a sajtóból ismert „szörnyű” bűncselekményeket?; hogyan kell velük beszélni?; miért követték el azt a tettet? stb. Ilyen és ehhez hasonló kérdések sokasága „keringett” a fejemben. A bizonytalanság és a kíváncsiság mellett némi félelemmel készültem az első beszélgetésekre: nehezen tudtam elképzelni, hogy „élőben” látni fogok olyan fiatalokat, akikről eddig csak a médiában hallottam igen torz információkat. Az első tapasztalatokat követően én is beleestem abba a „hibába” mint a pályakezdő kollégák: hihetetlenül sajnáltam és meg akartam menteni őket, meg akartam oldani problémáikat anélkül, hogy ők is ezt szerették volna. Úgy tekintettem rájuk mint akik nem tudják az, hogy mi a jó nekik és nekem kell felnyitni a szemüket. Ez az érzés nem tartott sokáig, a fiatalok igen kritikusan jelezték vissza, hogy ez így nekik – és nekem sem – jó. Szinte személyes sértésként éltem meg én is, amikor az egyik fiú nem jött vissza szabadságáról időben. Időbe tellett, amíg valamilyen szinten „kitisztult a kép”. Ma úgy tekintek a fiatalokra, mint az „ártatlan bűnösökre”, tisztában vagyok azzal, hogy számos tényező hozzájárult kriminalizálódásukhoz, de nem menthetem fel őket tettük következménye alól. Tudom, hogyha ő nem akar magán segíteni, akkor hiába minden jó szándékom, de ha ki akar lépni ebből a körből, kötelességünk megtenni mindent ennek érdekében.

Nemcsak személyes érzéseimre kellett reflektálnom, hanem a kutatási folyamatra is: folyamatosan vissza kellett csatolnom, vajon eredményes lesz-e az a módszer, szemléletmód, amelyet felvállaltam, képes lesz-e a kutatás megfelelni az empirikus kutatás tudományos követelményeinek. *David Silverman* (idézi *Szokolszky*, 2004) a kvalitatív kutatások hitelességének fontosságát fogalmazta meg. *Silverman* két szerint két szempontot szükséges figyelembe venni: a megbízhatóságot és hitelességet/érvényességet.

A *megbízhatóság* elvének érvényesülése érdekében arra törekedtem, hogy minél részletesebben és pontosabban dokumentáljam a kutatás menetét, hiszen közismert, hogy a kvalitatív kutatások eredményességét és elfogadottságát a világos felépítés, a módszertani elvek következetes alkalmazása, a pontos és részletes dokumentálás segítheti. A megbízhatóság érvényesülését – többek között – a low-inference descriptors elvének (szöveghűség alacsony következtetésfokú leírások) alkalmazásával

igyekeztem elérni. Amennyire lehetett eredeti formájukban, szöveghűen – amennyiben az interjúalany, illetve a csoport beleegyezett magnó, diktafon segítségével – rögzítettem az interjúkat, fókuszcsoporthoz beszélgetéseket. Mindemellett – az interjúk 80%-ánál egy külső megfigyelő (általában *Virágh Judit*) is rögzítette tapasztalatait, ezeket összevettem az általam tapasztaltakkal, így a megfigyelők közötti egyetértés ellenőrzésére is sor került. A teljes dokumentáció, átláthatóság elvét főleg kezdetben igen nehéz volt betartani: az első feljegyzéseim még kevésbé voltak részletesek, ahogy elértem az feljegyzések feldolgozásához, akkor szembesültem azzal, hogy mennyire nem a kutatási cél szempontjából adekvát kérdésköröket emeltem ki, kérdeztem rá. Az első hónapok kedvezőtlen tapasztalatait követően jóval tudatosabban figyeltem a kutatás minden lépésének és történésének pontosabb és részletesebb dokumentálására. A megbízhatósággal kapcsolatban *Silverman* kiemeli a megismétlés fontosságát, bár felhívja arra is a figyelmet, hogy ez nem jelent „feltétlenül pontos replikációt” (idézi *Szokolcsy*, 2004. 412. o.). Kutatásomban egy esetben történt kísérlet a megismétlésre, a fókuszcsoporthoz beszélgetés során két témát két év különbséggel ismét megtagyaltunk. Sajnálatos módon más megismétlésre nem volt lehetőség.

A megbízhatóságot a fentiekől eltérő módon is lehet értelmezni: *Goetz-LeCompte* (idézi *Szabolcs*, 2001) a külső és belső megbízhatóság elemeiről ír. A külső megbízhatóságon belül fontos kitérni a *kutatói pozícióra*, amely esetemben – ahogy azt már említettem – nem tekintélyelvű, inkább segítő résztvevő kutatói szerep volt. Az *adatszolgáltatók megválasztása* is fontos szempont a külső megbízhatóság esetében: ezzel a *III. 4. fejezetben* foglalkoztam. A *kutatás társas környezetére* is kitértem, bemutattam azt, hogy hol és milyen körülmények között zajlott az adatgyűjtés. Az *elméleti háttér beazonosítását* szolgálta a kvalitatív kutatási metodológiának (*III. 2. fejezet*), illetve, a hazai szakirodalomban kevésbé ismert új gyermekképeinek bemutatása (*IV. 1. fejezet*). A kutatási módszerek ismertetése (*III. 5. fejezet*) azt a célt szolgálta, hogy leírásuk esetlegesen kiindulópontként szolgáljon ilyen vagy ehhez hasonló kutatás elvégzéséhez.

A belső megbízhatóság kritériumai a megfigyelők és az elemzők közötti kongruenciát célozták meg (*Szabolcs*, 2001). A megbízhatóság növelése érdekében a

kutatásban részt vevők (*Virágh Judit* és én) folyamatosan egyeztettek, megbeszélték az adatokat.

A megbízhatóság mellett az *érvényesség* kritériumairól sem szabad elfeledkezni. Ha le akarom egyszerűsíteni ezt a fogalmat, akkor azt mondhatom, hogy az érvényesség azt jelenti, hogy mennyire igaz a kutatás. Ez a kvalitatív kutatásban kissé másként értelmezhető: „nem az a lényeg, hogy a leírtak mennyire felelnek meg a valóságnak, hanem az, hogy a kutató elénk tárt tapasztalatai mennyire „autentikusak”” (*Szokolszky*, 2004. 412. o.). Az érvényesség fokozására többek között az úgynevezett triangulációs eljárásokat alkalmaztam. *Denzin* – e fogalom megalkotója – többféle triangulációról beszél (idézi *Szokolszky*, 2004). Az adat-trianguláció megvalósulása érdekében az adatokat nemcsak a javítóintézetekből szereztem, hanem más hivatalos forrásokat, szakirodalmat is felhasználtam. Az információt nyújtó személyek köre is viszonylag széles volt: a fiatalokúakon kívül pedagógusok is részt vettek a kutatásban. A módszerek triangulációja során több adatgyűjtési módszer alkalmazása történt meg, melyeket a kollektív biográfiai modell keretein belül alkalmaztam. A *megfigyelők/kutatók triangulációja* is érvényesült kutatásomban: rajtam kívül a kutatási folyamatban – ahogy azt már korábban is említettem – fontos szerepet töltött be *Virágh Judit*, aki segített egyrészt az interjúk megszervezésében, két interjút ő készített el, másrészt pedig a megfigyelésben is igen nagy segítséget nyújtott.

A trianguláción kívül a válaszadó általi érvényesítés is fontos szerepet tölt be az érvényesség biztosításában. Tudatosan nem vállaltam ezt fel, hiszen az interjúk során számos esetben igen kényes és sebeket „felszakító” témák kerültek szóba, nem akartam kitenni ezek újbóli átélésének a fiatalokat. A komprehenzív adatelemzést igyekeztem megvalósítani: minden adatot felhasználtam a kutatás során, azokat is, amelyek kritikával „illették” az intézetet, a javítóintézeti nevelést, hiszen nem egy harmónia-modellt akartam bemutatni.

VIII. Összegzés

Doktori disszertációmban a fiatalkori bűnelkövetés problémakörének és a javítóintézeti világ bemutatására vállalkoztam, pótolva azt a hiányt, amelyet *Kerezi Klára* is megfogalmazott: a javítóintézet működésével a jelenre vonatkozóan igen kevés számban vannak publikációk, szakmai írások. Kutatási eredményeim négy területet érintettek.

A gyermekkor-történeti, gyermekvédelem-történeti elemzés során arra kívántam rámutatni, hogy miként alakult a fiatalkorú bűnelkövetők megítélése a 19. századtól kezdve napjainkig. Az elsődleges források elemzését követően arra a következtetésre jutottam, hogy kezdetben a jogi szemléletmód érvényesült, majd a gyermektanulmányozási mozgalom hatására a pedagógia, és ezen belül is a gyógypedagógia kezdett kiemelten foglalkozni a fiatalkorú bűnelkövetők helyzetével. A dualizmus korában megjelent a kriminálpedagógia mint önálló professzió, amely azonban az 1945 utáni szemléletmódbeli változás hatására eltűnt. Az értekezésben áttekintettem a javítóintézetek történetét, melynek során jól láthatóvá vált a Janus arcúság történeti gyökere, ugyanakkor az itt végzett pedagógiai munka hagyományos elemei is jól érzékelhetőek (például munkára nevelés, szakmai képzés, családias légkör stb.). A fiatalkorú bűnelkövetőkről való gondolkodás változásainak vizsgálata során jól láthatóvá váltak a gyermekről való gondolkodás változásai (gondoljunk például a gyermektanulmányozás megjelenésére, vagy a gyermekjogi mozgalom elterjedésére). E munkában nem került sor a javítóintézet irattárában lévő dokumentumok teljes körű elemzésére, illetve a már nyugdíjas javítóintézeti dolgozók életútjának feltárása is újabb kutatási terület lehetne a későbbiek során.

Kutatás-módszertani szempontból tekintve arra vállalkoztam, hogy egy olyan komplex kutatás-módszertani modell kerüljön kidolgozásra, amely segítségével kis mintán ugyan, de mélyebben megismerhetem a problémakört. Az etnográfia módszerének alkalmazása kevésbé elterjedt hazánkban, kutatásom során erre tettem kísérletet. A terepen töltött idő, a résztvevő megfigyelések sorozata árnyaltabbá tette azt a képet, amely a dokumentumelemzések révén körvonalazódott bennem. Mindemellett egyértelművé vált számomra, hogy a közvetlen kapcsolat révén sokkal

jobban megismerhettem az intézeti életben zajló látens folyamatokat. A kutatási módszerek alkalmazása révén tudatosan törekedtem arra, hogy azok ne öncélúak legyenek, hanem a fiatalokat is segítsék. A fókuszcsoport kiválóan alkalmas volt arra, hogy a fiatalok elmondhassák meglátásaikat, véleményüket. Kutatásom egyik eredményének azt tartom, hogy a kutatás mint segítő és fejlesztő folyamat jelent meg az Aszódi Javítóintézet életében. A továbbiakban az intézetekkel együttműködve tovább folytatom a pedagógiai etnográfiai kutatást, újabb szempontokkal (például a kortárskapcsolatok) kiegészítve.

Nemcsak történeti szempontból vizsgáltam meg a fiatalok helyzetét, hanem a 21. században élők életére is igyekeztem reflektálni, azaz kutatásommal a *gyermekkor kutatások* sorát akartam gyarapítani. Három területet vizsgáltam meg kiemelten: egyrészt a *saját gyermekkorra és a családjára* vonatkozóan emeltem ki a főbb jellemzőket. Jól érzékelhető a „szociális fogyatékoság” jelensége, amelynek két szélsőséges megjelenési formája van. Egyrészt a láthatóan veszélyeztetett helyzetű gyermek, akinek családjára az aluliskolázottság, a művelődési hátrányok, a deviáns életmód, az örökös feszültség, veszekedés, állandó félelem, illetve a fizikai, szexuális abúzus, pszichoterror, szadizmus jellemző. Másrészt a viszonylag vagy kifejezetten jó anyagi körülmények között élő családok gyermekei is itt vannak, akiknél az elhagyatottság, magány, unalom és az érzelmi elhanyagolás jelent meg. A kutatásban résztvevő fiatalok zöme – nemcsak gazdasági, hanem érzelmi vonatkozásban is – igen hátrányos helyzetű családokból származott, amely a családképüket is befolyásolta. Jól érzékelhető volt a családjukban látott hagyományos nemi szerepeknek való megfelelés, illetve a gyermek helyének és szerepének „klasszikus” értelmezése. Számukra a gyermek a családban alárendelt szerepet betöltő személyként jelent meg, akinek engedelmeskednie kell az apának.

A család mellett az *iskolával való kapcsolatot* is vizsgáltam, melynek során egyre inkább körvonalazódott az, hogy a közoktatási rendszer nem minden szempontból működött megfelelően e fiatalok esetében. A fiatalok iskolai előmenetelét a „kudarcrá orientáltság” jellemezte. Az intézetbe bekerülve egy, két nem ritkán három év kihagyása után kerültek ismét iskolapadba, rendszerint tudásuk nem érte el a megszerzett bizonyítvány alapján elvárható szintet. A tanulás iránti motivációjuk igen

alacsony, amely magyarázható a kinti iskolákban átélt iskolai kudarcokkal. Jövőbeli életükkel kapcsolatban csak 2 főnél jelent meg az iskolai végzettség megszerzésére vonatkozó terv. Ilyen körülmények között a javítóintézeteken belül az oktatás megszervezése és végrehajtása igen nagy kihívásként jelenik meg.

Kiemelten foglalkoztam az *erőszakkal*, amely jól láthatóvá tette az átélt agresszió romboló hatását személyiségfejlődésükben. A fiatalok mindegyike vagy áldozatként, vagy/és elkövetőként szembesült az agresszivitással. A családjukban átélt erőszak alapvetően meghatározta gyermekkorukat: többen súlyos fizikai és szexuális bántalmazásnak voltak kitéve, melynek pszichés következményei a mai napig is tetten érhetők. A családon belüli erőszak mellett nem szabad elfeledkezni a javítóintézetben belüli agresszivitásról sem, amely irányulhat egyrészt önmaga, másrészt a társak, vagy akár a nevelők felé. A fiatalok nem tagadták az erőszak jelenlétét az intézeti világban, ugyanakkor megjelent az a gondolat, hogy ha nem feltétlenül szükséges, akkor nem folynak bele a vitába, verekezésbe.

A *javítóintézetben zajló életre* is kitértem. A pedagógiai munka elméleti háttérének bemutatása mellett fontosnak tartottam, hogy a növendékek szemszögéből is megvizsgáljam az intézeti életet. Alapvetően megfogalmazódott az, hogy jobb mint a börtön, azonban több dolog miatt is kritizálták az intézeti életet: ingerszegény a környezet; a családdal való kapcsolattartást kevesellték; nehezen élték meg a bezártságot, a bizonytalanságot; illetve az ellátással is többen kifejezetten elégedetlenek voltak.

A disszertáció utolsó tematikai egysége a *pedagógusok oldaláról* vizsgálta meg a javítóintézeti világot, illetve a fiatalkori bűnelkövetés problémakörét. A pedagógusokra jellemző általános jellemzők (pl. végzettség, életkor) bemutatását követően a pályaszocializációjuk jellegzetességeire tértem ki. Az interjúk segítségével a *javítóintézeti pedagógussá válásnak* három útját lehet felvázolni: a tudatos választás, illetve az „idesodródás” mellett az Aszódi Javítóintézetben sajátossággént jelentek meg a javítóintézeti dinasztiák. A javítóintézeti pedagógusok *rejtett képének* feltárását szolgálta a Ben-Peretz által kidolgozott metafora-vizsgálat alkalmazása. A gondoskodó, ápoló szerepre utaló tyúkanyót és az átalakítást sugalmazó kertészt/szobrászt választották ki a legtöbben. A pedagógusok intézettel kapcsolatos

véleményükben négy fő jellemző (otthon, meghittség; börtön, bezártság; intézményes segítségnyújtás, remény; sokszínűség) jelent meg. Ehhez hasonló gondolatok láthatóak fiatalokkal kapcsolatban: az eltévelyedt; sérült; a segítségnyújtásra szoruló fiatal képét fogalmazták meg, akit az erkölcsre, a munkára, a toleranciára akarnak nevelni.

A javítóintézet, amely valóban egy sajátos világ mind az oktatásügy, mind pedig az igazságszolgáltatás szemszögéből, kevésbé ismert a kívülállók számára, holott igen nagy szerepe van a fiatalkori bűnelkövetés kezelésében. Azt gondolom, hogy egy régi növendék által megfogalmazott gondolat kiválóan megmutatja azt, hogy miért fontosak ezek az intézmények: „Felnyitották a szememet, hogy ha így folytatom, akkor én is ugyanolyan börtöntöltelék leszek, mint az apám. *Sajnos nem sokunknak jutott el az agyáig az, hogy ez az intézet az utolsó lehetőségük.* Ha az ember nem ugrik ki idejében, akkor mindig félelemben fog élni.”

IX. Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni azoknak a fiataloknak, akik vállalták, hogy több hónapon, éven keresztül megszólaljanak, együtt dolgozzanak velem. Köszönöm *B. Aczél Annának*, a Rákospalotai Javítóintézet és *Szarka Attilának*, az Aszódi Javítóintézet igazgatójának szakmai tanácsát és támogatását, együttműködését a kutatás minden pillanatában. *Virágh Judit* (Aszódi Javítóintézet) segítségével nélkül nem tudtam volna kutatni, mindvégig segítette munkámat, amelyet itt is szeretnék megköszönni. Köszönettel tartozok *dr. habil. Szabolcs Évának*, konzulensemnek, és azoknak a kollégáknak (*Petriné dr. Feyér Judit*, *dr. habil. Golnhofer Erzsébet*, *dr. Podráczky Judit*, *Kürti Afrodité*), akik szakmai tanácsukkal támogattak.

X. Felhasznált irodalom

*Jogi dokumentumok*¹²⁴

1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről

1896. évi XXXIII. törvénycikk a bűnvádi perrendtartásról

1908. évi XXXVI. évi törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról,

1913. évi VII. törvénycikk a fiatalkorúak bíróságáról.

1920. évi XXVI. törvénycikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről

IM 5.205/1949 I.M. VI. rendelete

1961. évi V. törvény a Magyar Népköztársaság Büntető Törvénykönyvéről

1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről

1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.

1995. évi XLI. törvény a büntető jogszabályok módosításáról

1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásáról

30/1997. (X. 11.) NM rendelet a javítóintézetek rendtartásáról.

1998. évi XIX. törvény a büntetőeljárásról

2002. évi IX. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról.

Az ENSZ minimumkövetelmény szabályai a fiatalkorúak igazságszolgáltatási rendszerére. United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules), 1985. A dokumentum magyar nyelvű részletes ismertetését lásd: Lévai M.: A Pekingi Szabályok. Gyermekek-és Ifjúságvédelem 1990/2, 26-36. o. Letöltés ideje: 2007. március 17.
<http://www.ohchr.org/english/law/beijingrules.htm>

¹²⁴ A törvények szövegéhez a www.1000ev.hu oldalon lehet hozzáférni.

Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency, U.N General Assembly Resolution 45/112, 1990. Letöltés ideje: 2007. március 17.
<http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r112.htm>

Role of Early Psychosocial Intervention in the Prevention of Criminality. A dokumentum, a kommentárral együtt megjelent az ajánlást címét viselő kiadványban: Council of Europe Publishing, Strasbourg, March 2001. Recommendation Rec (2003) 20 of the Committee of Ministers to member States concerning new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice. Letöltés ideje: 2007. március 17.
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=70063&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>

Recommendation No. R (87) 20 on social reactions to juvenile delinquency. Letöltés ideje: 2007. március 17.
[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2003\)23&Sector=secCM&Language=lanEnglish](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2003)23&Sector=secCM&Language=lanEnglish)

Levéltári és irattári források

Az általános iskola munkaterve, 1950. I. 1 – 1950. III. 31-ig. 1950. január 17. Aszódi Javítóintézet Irattára.

Az aszódi nevelték növendékügyi anyagai (bíróági ítéletek, levelek, élet- és jellemrajzi füzetek, pedagógiai vélemények stb.), 1946-1950. – Aszódi Javítóintézet Irattára

Helyzetelemzések az Aszódi Javítóintézetből, 1986. – Aszódi Javítóintézet Irattára
Igazgatói jelentések (45/950) – Aszódi Javítóintézet Irattára

Intézeti alkalmazottak fizetésrendezése. Az igazgató levele az Igazságügyminisztériumhoz, 1945. Aszódi Javítóintézet Irattára.

Intézetünk világnézeti nevelőmunkájának problémái. 1960. szeptember, Aszódi Javítóintézet Irattára

Jegyzőkönyv az 1947. évi szeptember hó 6-án megtartott Házitanács üléséről. MOL Börtönügyi és fiatalkorúak ügyeit intéző osztály, XIX-E-1-h- Vm/1946 209. doboz

Jelentés 1958-as évről – Aszódi Javítóintézet Irattára

Kiss István iratai, levelei – Aszódi Javítóintézet Irattára

Kovács István igazgató felterjesztése, 1949. május 8. MOL XIX-E-1-h Vm/1949.Országgyűlési Napló, 1908. május 29.

Szakirodalom

A fiatalkorúak bűnözésének okaira vonatkozó kutatások egyes kérdései. Különlenyomat a Magyar Tudományos Akadémia Társadalmi-történeti tanulmányok osztályának Közleményei. XII. kötet 1-2. számából. 1962.

A Gyermek, 1914. 311. o.

A gyermekvédelmi konferencia előadásai és vitaanyaga. 1960. október 5-6. Budapest, 1961. Kiadja az Országos Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanács Titkársága.

A javító-intézetekről és az ifjúkori bűnösökről. Magyar Jogászegyleti Értekezések. XIV. kötet 7. füzet. Budapest, 1897.

Az Aszódi Királyi Javító-intézet ismertetése. Aszód, 1896.

Adler, F. – Mueller, G. O. W. – Laufer, W. S. (2002): *Kriminológia*. Osiris, Budapest.

B. Aczél Anna (1985): Speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyag-elemzésének tapasztalatai. In: Kósáné Ormai Vera – Münnich Iván (szerk.): *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 114-129. o.

Babbie, E. (2002): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bábosik István (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bagdy Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest.

Bagdy Emőke (szerk., 1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.

- Balogh Jenő (1909): *Fiataalkorúak és büntetőjog*. Budapest.
- Balogh Jenő (1910): Gyermekek és fiatalok a bíróság előtt. *A Gyermek*, 1-13. o.
- Balogh Jenő igazságügyi miniszter véleménye Nemes Lipót könyvéről. *A Gyermek*, 1913. 370. o.
- Baranyay Károly (1948): A fiatalok feletti bírósági reformjához. *Jogtudományi Közlöny*, 1-2. szám 2-4. o.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Berne, E. (2000): *Sorskönyv*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény, 1. kötet*. Pécs. Letöltés ideje: 2005. december 30. <http://nostromo.ptt.hu/~carry/text/!kek/isktars/isktars1.htm>
- Bodonyi Edit – Busi Etelka – Hegedűs Judit – Magyar Erzsébet – Vizelyi Ágnes: *Család, gyermek, társadalom*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Letöltés ideje: 2007. június 24. <https://www.ppk.elte.hu/gyakorlati-pedagogia/course/view.php?id=5>
- Bodor, Péter (1997): Az éteren túl: A megismerés társas konstrukcionista felfogása. *Replika*, 26. sz. 105-120. o. Letöltés ideje: 2007. március 11. <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/26/09bodor.htm>
- Bogár Péter – Margitán Éva – Vaskuti András (2005): *Kiskorúak a büntető igazságszolgáltatásban*. KJK Kerszöv., Budapest.
- Bohnsack, R. – Marotzki, W. – Meuser, M. (2006): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1967): A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 291-292. o.
- Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. 155-168. o.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után: Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon, Budapest.

- Buda András (1999): *A családi kapcsolatok és a segítő hatás jelentősége a bűnelkövető fiatalok javítóintézeti nevelésében*. Letöltés ideje: 2005. december 3. <http://www.aszod-afi.hu/kapcsolat.html>
- Bujdos László (1988): A nevelés helyzete és változásai Aszódon. 1. rész. In: Kóti János (szerk.): *Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből*. Fővárosi Tanács, Budapest. 99-130. o.
- Bujdos László (1989): A nevelés helyzete és változásai Aszódon. 2. rész. In: Kóti János (szerk.): *Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből*. Fővárosi Tanács, Budapest. 27-66. o.
- Busse, S. – Ehses, Ch. – Zech, R. (2000): *Kollektive-Autobiografie-Forschung (KAF) als subjektwissenschaftliche Methode*. Letöltés ideje: 2007. június 24. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00busseetal-d.htm>
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet: humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csizmadia János (1935): *Egy élet a gyermekekért*. Budapest.
- Deckert, K.: *Biografie und gewalttätiges Verhalten Jugendlicher*. Letöltés ideje: 2007. május 5. <http://www.foepaed.net/deckert/biografie.pdf>
- Denzin, N. K. (1989): *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods, 17. Sage, Newbury Park, London, New Delphi.
- Dilhey, W.: *A hermeneutika keletkezése*. Letöltés ideje: 2007. március 11. http://art.pte.hu/oktatasi_anyagok/hamcherif/esztetika-2/dilthey-a-hermeneutika-keletkezese.pdf
- Dóró Árpád: *Az antiszociális magatartás kialakulása*. Letöltés ideje: 2007. március 21. http://www.ketif.hu/kf_tfk/nevtud/antiszoc.doc
- Duby, G. és Lardreau, G. (1993): *Párbeszéd a történelemről*. Budapest.
- Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fekete Károly (1967): A bűnözés alakulásának megítéléséről. *Belügyi Szemle*, 4. sz. 3-16. o.
- Finkey Ferenc (1922): *Büntetés és nevelés*. Budapest.
- Fodor Árpád (1935): A fiatalok bűnözése. *Gyermekevédelem*, 10. sz. 148-150. o.
- Forward, S. (2000): *Mérgező szülők*. Háttér Kiadó, Budapest.

- Gáti Ferenc (1961): A gyermekvédelem pedagógiájának néhány kérdése. In: *A gyermekvédelmi konferencia előadásai és vitaanyaga*. 1960. október 5-6. Budapest, 1961. Kiadja az Országos Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanács Titkársága. 173-207. o.
- Gayer Gyula (1960): *A fiatalkorúak bűnözésének és zuhlésének megelőzésére törekvő állami és társadalmi tevékenység történeti áttekintése*. Budapest, 1960. (kézirat)
- Gegus Dániel (1931): Fiatalkorúak kriminalitása. *Gyermekvédelem*, 12. sz. 179-180. o.
- Gegus Dániel: *Gyermekvédelem és rendőrség*. Budapest, é. n.
- Gergely Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867-1991)*. Püski, Budapest.
- Gibicsár Gyula (1994): A gyermek- és ifjúságvédelem helyzete és feladatai – ügyészi szemmel. *Valóság*, 1994. 11. sz. 39-44. o.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *A gyermekkor kutatásának új útjai. Gyermekkor: nézőpont, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Goltner Dénes (1948): Az új büntetőnovella és a fiatalkorúak. *Jogtudományi Közlöny*, 14. szám, 220-222. o.
- Göstemeyer, K. F. (1994): Van-e pedagógia a modernitás után? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 28-36. o.
- Grüll Tibor: *Hurbán és soá: két korszakos esemény – két történeti aporia –*. Letöltés ideje: 2005. december 28. <http://www.ksze.hu/load06.html>
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyermekvédelmi Lap, 1905. 8. o.
- György Júlia (1961): Fiatalkorúak bűnözésének lélektani problémája. In: *A gyermekvédelmi konferencia előadásai és vitaanyaga*. 1960. október 5-6.

- Budapest, 1961. Kiadja az Országos Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanács Titkársága. 54-120.
- György Júlia (1967): *Az antiszociális személyiség*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Hanák Katalin (1978): *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hatvani Erzsébet – Papházi Tibor (2004): Deviancia és szociális fogyatékoság. A javítóintézetekből elbocsátottak utánkövetéses vizsgálatának lehetőségei, tapasztalatai. In: Papházi Tibor (szerk.): *Javítóintézet, család, gyermekvédelem*. NCSSZI, Budapest. 61-116. o.
- Hegedűs Judit (2000/a): A gyermekek ellen elkövetett erőszak. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 59-71. o.
- Hegedűs Judit (2000/b): Javítóintézetben élő fiatalok és az erőszak. *Belügyi Szemle*, 7-8. sz. 69-80. o.
- Hegedűs Judit (2002): Gyermekkorukban bántalmazott fiatalok bűnelkövetők jövőképe. In: Gocsál Ákos (szerk.): *Identitás és pedagógia*. Pécs. 39-73. o.
- Hegedűs Judit (2004): Fiatalok bűnelkövetők megítélése a két világháború között. In: Bollóné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek - nevelés - pedagógusképzés 2004*. Trezor Kiadó, Budapest, 2004. 185-198. p.
- Hegedűs Judit (2005): *Javítóintézeti neveltek Aszódon 1945-1950 között*. Önkönet, Budapest
- Hegedűs Judit (2005/a): Kutatási módszerek a kriminálpedagógiában. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma*. Debrecen, 161-169. o.
- Hegedűs Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra – Ollé János – Szivák Judit (2006): *A tanárjelöltek szakmai kompetenciájának változása a tanárképzésben*. Záró beszámoló „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások” c. pályázat, 2004-2006.
- Héra Gábor – Liget György (2005): *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (1994): *Fiatalok bűnelkövetők családi háttere*. KKT, Budapest.
- Herczog Mária (1997): *A gyermekvédelem dilemmái*. Pont Kiadó, Budapest.

- Herczog Mária (szerk., 2003): Jóvátétel, megbékélés, kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról. CSGYI könyvek, Budapest.
- Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex, Budapest.
- Hoffmann Marianne (1937): Az egyéni gondozás szerepe a bűnöző fiatalok közt. *Gyermekevédelem*, 1. sz. 5-7. o.
- Hoóz István (1996): *Bevezetés az általános és igazságügyi statisztikába*. JPTE, Pécs.
- Horsdal, M.: *Életút-történetek értelmezése és elemzése*. Letöltés ideje: 2007. június 3. <http://www.nepfoiskola.hu/civil/3/3.1.3.htm>
- Hrabovszkyné Révész Margit (1934): Társadalmilag abnormis leányok irányító nevelése. *A Jövő Útjain*, 1. sz. 1-6. o.
- Hrabovszkyné Révész Margit (1948): Háborúsujtotta gyermekek. *Köznevelés*, 555-562. o.
- Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária – Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia”*. Argumentum, Budapest.
- Huszár Tibor (1961): A fiatalok erkölcsi züllesztése és kriminalitásának néhány tünete a második világháborút követő évtizedben a pedagógia tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 74-81. o.
- Huszár Tibor (1964): *Fiatalkorú bűnözők. Adalékok a fiatalok bűnözés problémájához az 1950-1959. évek felmérései alapján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illyefalvi Vitéz Árpádné (1930): Reformáljuk javítóintézeteinket. *Gyermekevédelem*, 3. sz. 60. o.
- Illyés Sándor (2000): Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében leküzdésében OM-OKT*. Letöltés ideje: 2005. december 4. <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=ovodai-barnane-egyen.html>
- Jakab Géza (2002): *Oktatás-képzés az Aszód Javítóintézetben*. Letöltés ideje: 2005. december 4. http://www.aszod-afi.hu/kezd_hun.html
- Jenks, C.: *Childhood*. London, é. n.
- K. Horváth Zolt (1999): Az eltűnt emlékezet nyomában. *Aetas*, 3. sz. 132-141. o.
- Kádas György (1918): A gyermekrendőrség. *A Gyermek*, 394-408. o.

- Kármán Elemér (1913): *A gyermekek züllésének külső okai*. Budapest.
- Kármán Elemér (1918): A budapesti kriminálpedagógiai intézet. *A Gyermekek*, 42-51. o.
- Kerezsi Klára (1988): Bevezetés a gyermek- és fiatalkorúak sérelmére elkövetett bűncselekmények viktimológiai értelmezésébe. In: Gödöny József (szerk.): *Kriminológiai és kriminalisztikai tanulmányok*. 25. kötet. Budapest. 175-207. o.
- Kerezsi Klára (1990): A kiskorúak sérelmére elkövetett szexuális bűncselekmények viktimológiai megközelítése. In: Gödöny József (szerk.): *Kriminológiai és kriminalisztikai tanulmányok*. 27. kötet. Budapest. 124-145. o.
- Kerezsi Klára (1991): A gyermekek jogait és érdekeit sértő bűncselekmények. In: Gödöny József (szerk.): *Kriminológiai és kriminalisztikai tanulmányok*. 28. kötet. Budapest. 187-216. o.
- Kerezsi Klára (1995): A gyermek- és fiatalkorúak bűnözése és a gyermekkorú sértettek Magyarországon. In: Pusztai László (szerk.): *Kriminológiai és kriminalisztikai évkönyv*. Budapest. 114-141. o.
- Kerezsi Klára (1995/a): *A védtelen gyermek. Erőszak és elhanyagolás a családban*. Budapest.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekképzés Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229-245. o.
- Kéri Katalin – Varga András (2004): A pártideológia tükröződése az 1950-1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben. *Acta Paedagogica* 11-12., 1-2. sz. 23-34. o.
- Kököneyi Gyöngyi – Negrea Vidia (2000): Az áldozat és bűnelkövetők közötti kapcsolat helyreállításának lehetőségei az aszódai fiatalkorúak szemszögéből. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 1. sz. 17-20. o.
- Kököneyi Gyöngyi (2007): Bűnelkövető viselkedés és meghatározói gyermek- és serdülőkorban. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *Az addiktológia alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 325-355. o.
- Kun Béla – Láday István (1905): *A fiatalkorúak kriminalitása ellen való küzdelem Magyarországon*. Budapest.

- Lebujos Imre (2006): Az előzetesen letartóztatottak pszichés problémái, különös tekintettel a deprivációkra. *Börtönügyi Szemle*, 2. sz. 65-84. o.
- Lénárd Krisztina – Rácz Andrea (2004): A javítóintézeti nevelés mint támogató intézmény dezintegrációs hatásai. In: Papházi Tibor (szerk.): *Javítóintézet, család, gyermekvédelem*. NCSSZI, Budapest. 61-116. o.
- Lendvay Béla (1932): Gondolattöredékek. *Gyermekvédelem*, 3. sz. 43-44. o.
- Ligeti György (2003): *Gyűjtés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Loránd Ferenc (1995): Lehet-e az iskola mindenkié? *Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 9. sz. 9-15. o.
- Loránd Ferenc (2002): Az iskolai minőség tartalma és a hátrányos helyzetűek szükségletei. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 16-25. o.
- Losonczy Ágnes (1989): *Ártó-védő társadalom*. Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Kiadó, Pécs.
- Marosán György: "Mcdonaldizáció" – az ezredvég rém/vágy álma. Letöltés ideje: 2007. október 19.
<http://www.szochalo.hu/folyoiratok/hircentrum/article/101341/1297/>
- Mason, J. (2005): *A kvalitatív kutatás*. Jászöveg Műhely, Budapest.
- Mayring, Ph. (2002): *Qualitative Sozialforschung*. BELTZ Studium, Weinheim und Basel, 2002.
- Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 9. sz. 3-63. o.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Mihály Ildikó (2002): Diagnózis az iskoláról. Letöltés ideje: 2006. január 5.
<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2002-02-vt-Mihaly-Diagnozis.html>
- Mihály Ildikó (2000): *Erőszak az iskolában*. Letöltés ideje: 2006. január 5.
<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-04-vt-Mihaly-Eroszak.html>
- Mikolay Sándor (1999): Fiatal bűnelkövetők pszichológiai jellemzői. *Belügyi Szemle*, 6. sz. 103-107. o.

- Mikus Gyula: *Az Aszódi Királyi Országos Javítóintézet megalakulása és működésének első két évtizede, 1884-1905.* (kézirat), Aszód.
- M. I. (1933): A javítóintézetek. *Gyermekvédelem*, 5. sz. 79. o.
- Molnár Emőke (1991): A fiatakorúak által elkövetett erőszakos bűncselekményekről. In: Molnár László (szerk.): *Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből.* 55. 67-92. o.
- Nádasi Mária (2000): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 318-329. o.
- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 190-220. o.
- Nemes Lipót (1933): Az iskola intézményes küzdelme a gyermekek erkölcsi züllése ellen. *Gyermekvédelem*, 2. sz. 22-24. o.
- Neményi Mária – Takács Judit (2005): Változó család – változó politikák. *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3-35. o.
- Nemes Lipót (1935): *A bűnöző társadalom kialakulása.* Budapest.
- Németh Péter (1931): A mai fiatakorúak kriminalitása. *Gyermekvédelem*, 12. sz. 181-184. o.
- Németh Péter (1932): A mai fiatakorúak kriminalitása. *Gyermekvédelem*, 3. sz. 33-35. o.
- Németh Péter (1933): A fiatakorúak védelme törvényeinkben. *Gyermekvédelem*, 1. sz. 5-7. o.
- Németh Péter (1937): Bűnözők javítása. *Gyermekvédelem*, 3. szám 38-39. p.
- Németh Péter (1937/a): A veszélyeztetett fiatakorúak erkölcsi nevelése. *Gyermekvédelem*, 11. sz. 162-164. o.
- Németh Péter (1937/b): A veszélyeztetett fiatakorúak erkölcsi nevelése. *Gyermekvédelem*, 12. sz. 179-181. o.
- Németh Péter (1949): A züllött és bűnöző fiatakorúak. *Jogtudományi Közlemény*, 1-2. sz. 9- 12. o.
- Pesti János – Fehér Lászlóné (1950): „Utógondozás a visszaesés ellen” *Jogtudományi Közöny*, 5-6. sz. 158-159. o.

- Pikó Bettina (szerk. 2002): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged.
- Podráczky Judit (2003): *Az esélyegyenlőtlenség csökkentésének reális lehetőségei a közoktatásban*. Budapest. (kézirat)
- Pollacsek Károlyné (1915): 320 gyermekbírószági tárgyalás ismertetése. *A Gyermekek*, 385-403. o.
- Popper Péter (1970): *A kriminális személyiségzavar kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): A fiatalok világa a posztmodern társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 192-197. o.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Pál (1908): *A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme paedagogusok, orvosok, jogászok és a művelt közönség számára*. Budapest.
- Ranschburg Jenő (1996): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest.
- Rapos Nóra (2003): *Az iskolai félelmek pedagógiai megközelítése*. Doktori disszertáció. Budapest.
- Ritzer, G. (1996): *The McDonaldization of Society*. Sage, London.
- Romsics Ignác (2000): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Ruzsonyi Péter (1996): *Börtöntudomány és embernevelés Finkey Ferenc munkásságának tükrében*. Budapest. (kézirat)
- Ruzsonyi Péter (2003): *A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai*. Büntetés-végrehajtási szakkönyvtár. Bvop, Budapest.
- Sándor József (1914): Adatok a vidéki fiatalkorúak kriminalitásához. *A Gyermekek*, 93-97. o.
- Sántha Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3-10. o. Letöltés ideje: 2007. augusztus 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-11-ta-santha-letezik>
- Sárga Falak. Az Aszódi Javítóintézet pedagógiai programja. Aszód, 1994, 1996, 1999.
- Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 15-24. o.

- Sárik Eszter (2001/a): A gyermek és fiatalkori bűnözés napjainkban. *Belügyi Szemle*, 2. sz. 48-60. o.
- Schäfer István (1946): *A háború hatása a fiatalkoriak kriminalitására*. Büntetőjogi dolgozatok. Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sipos László (2006): A gyermekbűnözés és sajátosságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 53-56. o.
- Skyes, G. M. (1958): *The society of captives: a study of a maximum security prison*. Princeton.
- Solt Ágnes: *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban. Szociokulturális háttér-viszonyok*. Letöltés ideje: 2007. május 10.
http://www.szochalo.hu/fileadmin/szochalo/Uj_Szochalo/tudomany/deviancia/peremenbillegofiatalok.pdf
- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 74-94. o.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció : a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- Stoff János (1894): *A javítóintézetek külföldön és hazánkban*. Aszód.Szabó András (1961): *A fiatalkoriak és a büntetőjog*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép alakulásából*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK, 1995.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon (1868-1890)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330-341. o.

- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szarka Attila (1994): A javítóintézet. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. sz. 33-35. o.
- Szarka Attila (2000): *Gondolatok 2000-ben az Aszódi Javítóintézet pedagógiai törekvéseiről*. Letöltés ideje: 2005. december 4. <http://www.aszod-afi.hu/tanulmanyok>
- Szarka Attila (2007): *Palackposta*. Kézirat
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3-13. o.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Szokolcsy Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Utasi Judit (2001): A javítóintézetből elbocsátott fiatalkorúak pártfogó felügyeletének eredményessége. 1991-1996. In: Irk Ferenc (szerk.): *Kriminológiai Tanulmányok*, 38. 222-238. o.
- Vágó Károly (1928): Vázlatok az erkölcsileg fogyatékosok gyógypedagógiájáról. *A Gyermekvédelem Lapja*, 8-9. sz. 254-257. o.
- Vágó Károly (1930): A fiatalkorúak bírósága és az erkölcsileg fogyatékosok pedagógiája. *A Gyermekvédelem Lapja*, 2. sz. 47-53. o.
- Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon, Budapest.
- Változó javítóintézet – javítóintézeti változások. Letöltés ideje: 2006. december 10. www.aszod-afi.hu/valtozo_javito.doc
- Vámbéry Rusztem: *A fiatalkorúak bírósága a háború alatt és a háború után*. A jogállam könyvtára, 1. Budapest, é. n.
- Vámos Ágnes (2001): Értékelés az iskolában. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 261-283. o.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat, Budapest.
- Várad Erika (2001): A gyermek- és fiatalkori bűnözés – tendenciák, elméletek, okok. In: Domokos Andrea (szerk.): *Kriminológiai Közlemények 59*. Magyar Kriminológiai Társaság, Budapest. 55-91. o.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1994): G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3-20. o.






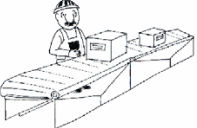






- Vavró István (2000): A gyermek- és fiatalkorúak „bűnözésének” néhány kérdése. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 3. sz. 7-11. o.
- Vavró (2001): A gyermek- és fiatalkori bűnözés. In: Domokos Andrea (szerk.): *Kriminológiai Közlemények* 59. Magyar Kriminológiai Társaság, Budapest. 55-91. o.
- Vavró István: Bűnözés és áldozattá válás. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a577.pdf> Letöltés ideje: 2007. június 7.
- Veczkó József (1977): Gyermek- és ifjúságvédelem. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veczkó József (2002): Gyermek- és ifjúságvédelem. APC-Stúdió, Gyula.
- Vicsék Lilla (2006): A fókuszcsoporthoz. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vigh József (1964): A fiatalkori bűnözés és a társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vikár György (1999): Az ifjúkor válságai. Animula, Budapest.
- Volentics Anna (1996): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Volentics Anna (2004): Devianciák, gyermekvédelem, bűnmegelőzés. In: Sárkány Eszter – Marosi Krisztina (szerk.): *Kriminológiai Közlemények* 61. Magyar Kriminológiai Társaság, Budapest. 90-96. o.
- Winn, M. (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.
- Winnicott, D.W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula, Budapest.

XI. Mellékletek

1. számú melléklet: Intézeti egyenruha (az Aszódi Javítóintézetből, 1960-as évek)



2. számú melléklet: A metafora-vizsgálathoz kapcsolódó képek

1. tankönyvbolti eladó	5. tyúkanyó	9. túravezető
		
2. bíró	6. lelkész	10. futószalagnál dolgozó gyári munkás
		
3. őrmester	7. színész	11. állatidomár
		
4. szobrász	8. karmester	12. kertész
		

3. számú melléklet: A fiatalok elítéltek aránya 1991-1998 között¹²⁵

Év	Lányok (%)	Fiúk (%)	Fiatalkorú elítéltek összesen (fő)
1991	6,9	93,1	6.200
1992	6,6	93,4	6.898
1993	6,4	93,6	6.608
1994	6,0	94,0	7.537
1995	6,2	93,8	8.717
1996	6,4	93,6	7.769
1997	6,9	93,1	7.447
1998	7,4	92,6	8.036

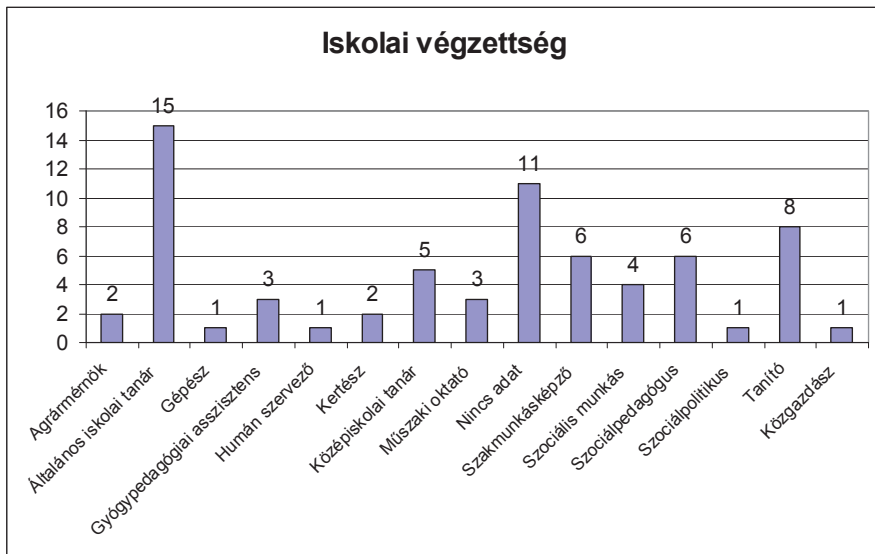
¹²⁵ Forrás: Vavró István: *Bűnözés és áldozattá válás*. Letöltés ideje: 2007. június 7.
<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a577.pdf>

4. számú melléklet: Gyermekkorú személyek által elkövetett bűncselekmények¹²⁶

<i>Bcs.kategória</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
Szándékos emberölés	0	1	1	1	0
Szándékos testi sértés	84	134	114	143	160
Közlekedési bűncselekmények	145	108	106	115	119
Házasság, nemi erkölcs elleni bűncselekmények:	19	34	36	34	44
• Erőszakos közöztűlés	3	4	4	9	4
Közrend elleni bűncselekmények	1.050	1.043	1.240	1.005	1.330
• garázdaság	96	228	150	204	254
• visszaélés kábítószerrel	14	8	7	9	10
Vagyon elleni bűncselekmények	4.639	6.235	5.250	5.889	5.458
• lopás	2.847	4.027	3.077	4.057	3.805
• betöréses lopás	806	998	781	650	628
• rablás	93	163	175	179	175
Egyéb bűncselekmények	23	26	46	44	91
Összes bűncselekmény	6.333	7.836	7.325	7.384	7.354

¹²⁶ A statisztikai adatok az Országos Rendőr-főkapitányság Bünmegelőzési és Esélyegyenlőségi Osztályáról, dr. Diószegi Gábor r. alezredestől származnak.

5. számú melléklet: A kutatásban részt vett javítóintézeti pedagógusok iskolai végzettsége



6. számú melléklet: Csoportnappali az Aszódi Javítóintézetben



7. számú melléklet: Az Aszódi Javítóintézet épülete



8. számú melléklet

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott beleegyezem abba, hogy Hegedűs Judit a velem készített interjút használja név nélkül.

.....

aláírás

XII. A témához kapcsolódó publikációs lista

Könyv:

- Javítóintézeti neveltek 1945-50 között Aszódon. Budapest, Önkönet, 2005.

Tanulmányok:

- A gyermekek ellen elkövetett erőszak. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 4. szám 59-71. p.
- Javítóintézetben élő fiatalok és az erőszak. Belügyi Szemle, 2000. 7-8. szám 69-80. p.
- Gyermekkorukban bántalmazott fiatakorú bűnelkövetők jövőképe. In: Gocsál Ákos (szerk.): Identitás és pedagógia. Pécs, 2002. 43-49. p.
- Gyermek- és ifjúságvédelem. In: Ronkoviczné dr. Faragó Eszter: Hátrányok és stratégiák. Trezor Kiadó, Bp., 2003. 9-39. p.
- Menekült gyermekek a gyermekvédelemben. Útmutató menekült gyermekek neveléséhez, oktatásához. CD-Rom, 2003.
- Család – erőszak – iskola a fiatakorú bűnelkövetők életében. In: Papházi Tibor (szerk.): Javítóintézet, család, gyermekvédelem. Kapocs könyvek. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 2004. 11-60. p.
- Fiatakorú bűnelkövetők megítélése a két világháború között. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek - nevelés - pedagógusképzés 2004. Trezor Kiadó, Budapest, 2004. 185-198. p.
- Kutatási módszerek a kriminálpedagógiában. In: Buda András - Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma. A III. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2005. 161-169. p.
- Politikai élet az ötvenes évek javítóintézeti világában. In: Szabolcs Éva (szerk.): Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2006. 134-159. p.

- Gyermekkorú bűnelkövetők családképe. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek - nevelés – pedagógusképzés 2007. Trezor Kiadó, Budapest, 2007. 65-78. o.
- Javítóintézeti pedagógusok pedagógiai kultúrája. In: Hegedűs Judit (szerk.): A javítóintézet világa. Tanulmánykötet. (megjelenés alatt)